

ХЕЛЬСИНКСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Коммуникативность обучения на уроках русского языка

Jenni Rajala
Pro gradu -tutkielma
Venäjän kieli ja kirjallisuus
Kielten maisteriohjelma
Helsingin yliopisto
Lokakuu 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kielten maisteriohjelma
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Venäjän kieli ja kirjallisuus		
Tekijä – Författare – Author Jenni Rajala		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Kommunikativnost' obučenija na urokah russkogo jazyka		
Työn laji – Arbetets art – Level pro gradu	Aika – Datum – Month and year 10/2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 69 + 4 (liitteet)
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan, miten kommunikatiivisiin tavoitteisiin pyrkiminen näkyy venäjän kielen tuntiopetuksessa suomalaisessa koulussa. Tarkoituksena on määritellä, millä tavoin kouluopetus pyrkii antamaan oppilaille valmiuksia käyttää venäjän kieltä tosielämän viestinnällisissä tilanteissa. Tätä varten tarkastellaan venäjän kielelle altistumista ja sen tuottamisen opettelua niin oppituntien harjoitusten kuin luonnollisen kommunikaationkin yhteydessä. Toisaalta pyritään myös erittelemään kielenopetuksen kommunikatiivisuutta rajoittavia tekijöitä ja pohtimaan, minkä tasoisten viestintätaitojen muodostuminen on ylipäättään realistista kouluopetuksen puitteissa.</p> <p>Kolmessa ensimmäisessä teorialuvussa määritellään, mitä kommunikatiivisuudella tarkoitetaan ja kuinka se toimii vieraan kielen opetuksessa sekä opetuksen keinona että sen tavoitteena. Lisäksi pureudutaan kielenopetuksen lähestymistapoihin yleisesti ja Suomen kielenopetuksen tilanteeseen kommunikatiivisten taitojen kehittämisen näkökulmasta. Keskeisimpänä lähdemateriaalina toimivat opetusmetodiset teokset, A. N. Šukinin <i>Metodika prepodavaniâ russkogo âzyka kak inostrannogo</i> (2018), A. A. Akišinan ja O. E. Kaganin <i>Učimsâ učit</i> sekä muut kielenopetuksen metodiikkaan ja kommunikatiivisuuteen liittyvät venäläiset ja suomalaiset julkaisut. Lisäksi luodaan katsaus Opetushallituksen vuoden 2014 peruskoulun ja vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmien perusteisiin siitä näkökulmasta, miten funktionaalisuus näkyy kielenopetuksen tavoitteissa.</p> <p>Neljäs, viides ja kuudes luku käsittelevät Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa toteutettua tutkimusta, johon liittyi yhteensä yhdeksän venäjän oppituntin havainnointi ja tunteja pitäneiden opettajien haastattelut. Havainnoinnissa päähuomio oli opetuksen työtavoissa, oppimateriaalin puitteissa harjoitelluissa viestintätilanteissa ja oppituntin venäjänkielisessä viestinnässä. Haastattelussa selvitettiin mm. opettajien henkilökohtaisia opetuksen tavoitteita, mahdollisia tosielämässä vastaan tulevia venäjän kielen käyttötarpeita, kouluopetuksen tapoja antaa niihin valmiuksia ja toisaalta rajoitteita kommunikatiivisten taitojen kehittämisessä. Havainnoinnin ja haastattelun keinoin kerätty materiaali on analysoitu teoriaosuuden pohjalta pyrkien vastaamaan tutkimuskysymyksiin.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, ettei kommunikatiivisuus havainnoiduilla oppitunneilla ollut kokonaisvaltaisesti opetuksen keinona, vaikka opettajat pyrkivätkin käyttämään venäjää myös luonnollisen kommunikaation kielenä. Kommunikatiivisuus toteutui osittain myös siinä mielessä, että autenttista motivaatiota ja samalla myös kielitaitoa pyrittiin tukemaan tutustumalla venäläiseen kulttuuriin aidon materiaalin välityksellä. Suullista harjoitustakin oli runsaasti, mutta siihen ei usein liittynyt yhtenäistä, tavoitteellista viestintätilannetta. Toisaalta voidaan ajatella kaikkien havainnoitujen ryhmien oppilaiden vasta opettelevan kielen perusrakenteiden muodostusta, jolloin ei vielä päästä erityisen suurissa määrin keskittymään kielellisten taitojen kommunikatiiviseen soveltamiseen. Kouluopetuksessa autenttisen kommunikaation kautta oppimisen merkittäviä ja pitkälti väistämättömiä esteitä ovat myös puheen tuottamisen aidon motiivin puuttuminen keinotekoisissa harjoitustilanteissa ja rajalliset aikaresurssit viestintätaitoja ihanteellisesti kehittävän opetuksen toteuttamiselle.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords venäjän kieli, kommunikatiivinen kielenopetus, funktionaalinen kielenopetus, kielenopetuksen metodit, autenttinen kielenoppiminen, motivaatio		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Humanistisen tiedekunnan kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Työn nimi suomeksi: Kielenopetuksen kommunikatiivisuus venäjän oppitunneilla		

Оглавление

Введение 3

1. Коммуникативность 6

2. Методы обучения языку и их основание 11

2.1 Подходы обучения языку 11

2.2 Общедидактические методы обучения языку 16

2.3 Психологические принципы обучения языку 18

3. Актуальная ситуация обучения иностранным языкам в Финляндии с точки зрения коммуникативности 21

4. Материалы и методы исследования 27

4.1 Научное наблюдение 28

4.2 Интервью 31

5. Анализ материала 34

5.1 Характеристика методики обучения на уроках 34

5.2 Отражение коммуникативных целей на уроках 38

5.3 Взгляды учителей на коммуникативные цели обучения языку и на средства их достижения 45

6. Выводы 56

7. Заключение 61

Список использованной литературы 67

Источники 67

Исследовательская литература 67

Введение

Функцией языка является прежде всего служить средством коммуникации. Обучение лексике и грамматическим правилам языка приносит мало пользы, если с содержанием данных разделов языка не связываются никакие цели. Обучение иностранным языкам в Финляндии критиковали за то, что оно не формирует у учащихся навыков и умений использования языка в реальных ситуациях. Предполагается, что для развития настоящих речевых умений необходимо присутствие в аутентичных условиях: в стране, где говорят на иностранном языке, или среди носителей данного языка. Но почему аутентичной коммуникации на иностранном языке нельзя обучиться уже на уроках школы? Применяются ли все возможные способы, которыми имитируют структуры и условия реальной коммуникации? В настоящий момент учитываются потребности реальной жизни: в учебном плане обучения иностранным языкам подчеркиваются практичность, тесная связь изучаемых тем с жизнью учащихся, взаимодействие, коммуникативность.

Данная работа посвящена обсуждению коммуникативного обучения русскому языку. Объектом исследования будут методика обучения русскому языку и практическое осуществление обучения на уроках. Материал для изучения данных проблем собирается посредством наблюдения за уроками русского языка в школе и через интервью с учителями. В течение 2010-х годов появились некоторые исследования по теме методики обучения русскому языку в Финляндии. Недавно, в 2019 году, в Хельсинкском университете была опубликована дипломная работа В. Маннер *Коммуникативное обучение языкам: Сравнение упражнений в двух учебниках*, анализирующая проявление коммуникативности в учебниках русского языка. Для этих работ типично анализировать характеристики и методики только учебного материала. Исследования, в которых в качестве научного исследовательского метода применяется наблюдение в конкретных обстоятельствах обучения, в

свою очередь, встречается мало в обучении всем иностранным языкам, что понятно с учетом относительной трудоемкости метода.

Наше внимание будет сосредоточено на вопросе, какими именно методологическими средствами обучения учитель стремится развивать у учащихся коммуникативные навыки, другими словами, каким образом обучение языку подготавливает учащихся к ситуациям в реальной жизни, в которых русский язык служит в качестве языка общения. Чтобы ответить на этот вопрос, мы уделим внимание русскоязычному взаимодействию между участниками урока, на то, какими (например, речевыми или визуальными) способами учитель преподает учащимся темы урока, и в некоторой степени на используемые на уроке учебные материалы. То есть мы попытаемся определить, в какой мере коммуникативные навыки и умения являются ядерной целью обучения на уроках и с помощью каких подходов преподается язык в целом. Таким образом, исследовательские вопросы, интересующие нас, таковы:

1. Как отражаются коммуникативные цели на теме обучения и на взаимодействии по-русски на уроках русского языка?
2. К каким конкретно коммуникативным ситуациям готовятся ученики?
3. Какую роль играет коммуникативность в ответах учителей при определении личных целей обучения?
4. Какие факторы (например, реалии школьного быта) оказывают влияние на то, что коммуникативность, возможно, неидеально присутствует при обучении русскому языку?

В качестве гипотезы мы предполагаем, что коммуникативные цели можно обнаружить по крайней мере в учебном материале, представляющем из себя ситуации русской бытовой коммуникации. По нашему опыту, общение в данной ситуации упражняется относительно механически; индивидуальность учеников, их личные цели и интересы несущественно влияют на содержание или формы работы на уроках. Грамматика и употребление языка изучаются практически как отдельные области знания языка. Как учитель связывает обучаемые структу-

ры и их применение между собой, а как он им обучает в целом — это вопросы методологических решений и личной воли учителя, которые нам практически невозможно предвидеть заранее. Зависит от учителя и то, по какой мере русский язык используется в общей коммуникации между учителем и учениками на уроке. Кажется, на русском языке звучат по крайней мере обычные речевые обороты, в том числе приветствия, призывы к работе, прощание. Что касается общей коммуникации на уроке, мы предполагаем, что роль русского языка в речи является все-таки относительно слабой, особенно со стороны учеников. Говоря о реальностях школьного быта, мы исходим из гипотезы, что из-за ограниченности времени для планирования уроков, программа основывается в основном на готовом материале учебника, что может происходить на счет аутентичности учебного процесса.

Данное исследование пытается открыть новые горизонты обучения языку и, возможно, дать учителям или будущим учителям практические идеи для их осуществления. Мы стремимся выяснить, как коммуникативные цели учебного плана отражаются в обучении на уроке, и одновременно пытаемся определить, по каким причинам практика не обязательно совпадает с целями и задачами обучения. Таким образом можно выявить, в каких областях образования нужны изменения с тем, чтобы в школах могли обучать учеников иностранным языкам, лучше учитывая потребности реальной жизни.

1. Коммуникативность

Коммуникативность можно определить как способность человека к передаче и восприятию информации. Коммуникативность представляет собой совокупность условий, предоставляющих возможность взаимодействия между субъектами диалога. (Кондратьева & Кирьянова 2009: 99.) Речь, таким образом, идет об основной предпосылке общения. Коммуникативность можно рассматривать не только как качество индивида, но и как явление социальной действительности: коммуникативное взаимодействие в контексте социального действия является базой для возникновения и развития культур (там же: 99, 101). Как отмечают Кондратьева и Кирьянова, в последние десятилетия проблема коммуникативности является особенно актуальной при быстром развитии технологий, что дает возможность появлению новых форм коммуникации (там же: 101).

По признаку коммуникативности язык в первую очередь является средством целевой деятельности. По принципам коммуникативной лингвистики, единицей языка является не слово или фраза, а речевой акт. Его диктует цель коммуникации, которой может быть просьба, выражение несогласия, вопрос и т. д. (Акашина & Каган 2002: 26.) С речевыми ситуациями связаны определенные речевые акты.

Коммуникативное умение понимается по-разному. Можно рассматривать его внешне, как поведенческие навыки, или, согласно другому подходу, как способность понимать коммуникативную ситуацию. Далее коммуникативное умение можно понимать как способность сознавать свои ресурсы для коммуникативной ситуации и использовать их. (Тищенко 2008.) Все эти определения охарактеризуют структуру коммуникативных умений с разных точек зрения: с ними связаны умения восприятия и умения создания собственной продукции, которые обуславливает представление о ситуации. Это хорошо выявляется в

статье Тищенко, в которой выделяются два типа компонентов структуры общения: поведенческие и психологические. К поведенческим, или внешним, компонентам относятся само вербальное высказывание, темп речи, тон голоса и невербальные компоненты, в том числе выражение лица, жесты, мимика. Психологические компоненты, в свою очередь, состоят из мыслей, чувств, ожиданий и установок на базе речевого деятели, отражающихся в ней. Человек психологически подготовлен к общению, когда он усвоил, «что, где, когда и с какой целью можно и нужно говорить и делать, чтобы произвести хорошее впечатление и оказать необходимое влияние на других участников общения». (Тищенко 2008.) В определении Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR¹) принимаются во внимание прагматические и поведенческие факторы коммуникативности, но кроме этого и владение самым языком. Коммуникативные цели обучения языку и их установка в CEFR обсуждаются на интернет-сайте peda.net одной финской школы, которая предлагает ученикам языковое погружение (Kielikylpy). Автор данного сайта констатирует, что говоря об изучающем иностранный язык, мы определяем коммуникативный языковой навык как умение самовыражения учащегося в взаимодействии с его общими коммуникативными навыками. (CEFR: 13; Kielikylpy.) Мы понимаем, что в основе речевой деятельности лежат, к примеру, желание или потребность, смелость, и мотивация выражать себя. Данные общие коммуникативные навыки подчеркиваются, пока еще формируется основное владение языком.

Как проявляется во взглядах авторов, указанных выше, коммуникативность уплотняет саму суть взаимодействия. Поэтому коммуникативный языковой навык уже давно является целью обучения языку (Kielikylpy). Черепанова (Черепанова 2008: 237) утверждает, что обучение иностранной речи даже строится на принципе коммуникативности. Сложность заключается, по нашему мнению, в том, чтобы считать коммуникацию на обучаемом языке не только целью, но и в как можно

¹Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) — система описания уровней владения языком, используемая в Европейском союзе, разделяющаяся на шесть уровней: A1 — начальный, C2 — самый высокий.

большей степени средством обучения. Языковые и фоновые знания, включающие в себя знание лексики, грамматики, семантики, фонологии, орфографии в свою очередь создают базу для развития речевых умений и навыков. Обучаясь иностранному языку по принципу коммуникативности, обучающиеся одновременно овладевают культурой речи и поведения, правилам нормативного поведения в данной культуре. (CEFR: 13; Kielikylpy; Черепанова 2008: 237.) Указывая на определение Тищенко (2008) структур общения, мы приходим к выводу, что систематическое изучение языка дает прежде всего, поведенческую, внешнюю готовность, но тем самими и психологическую подготовку, которая является тем большей, чем более аутентичным является характер обучения.

Применение коммуникативных умений реализуется в разных коммуникативных ситуациях. *Ситуация* определяется, согласно Акишиной и Кагану (2002: 26), обстановкой, совокупностью обстоятельств действительности и собеседников. Речь идет о том, кому и о чем говорить, в каких условиях и с какой целью. (Акишина & Каган 2002: 26.) Тищенко подробно рассматривает коммуникативные умения в связи с разными ситуациями, в том числе умения проводить консультации, работать с группой, вести разговоры по телефону, навыки письменной речи, умения давать оценку, высказать свое мнение и другие (Тищенко 2008). Содержание речевой деятельности в названных ситуациях может реализоваться по-разному, в зависимости от уровня учащихся в процессе обучения, которое, конечно, следует учитывать в ходе обучения. Основной мыслью нашего исследования является утверждение Черепановой (Черепанова 2008: 237) о том, что учебные ситуации должны приближаться к аутентичным коммуникативным ситуациям, с которыми учащиеся, возможно, будут встречаться в будущем, например, в своей профессиональной деятельности.

Акишина и Каган (Акишина & Каган 2002: 27) говорят о постоянно возникающих ситуациях в аудитории, которые связаны не с учебным материалом, а с ведением занятия, например, с описанием программы занятия, с опозданием или отсутствием отдельных учащихся, с техни-

ческими средствами и т. д. Мы абсолютно согласны с авторами в том, что такие естественные ситуации стоит использовать, а не переходить на родной язык учащихся. Важным пунктом является, на наш взгляд, также создание вместо монолога учителя взаимодействия в естественных речевых ситуациях, чтобы могли развиваться продуктивные навыки учащихся. Так как данные ситуации, по словам авторов, не могут «обеспечить планомерную по развитию навыков речи на основе различного лексико-грамматического материала», необходимо использовать также специальные учебные ситуации. Речь идет об искусственно созданных ситуациях, которые состоят из условий ситуации и из речевой реакции учащихся (Там же). Вохмина (2020) также подчеркивает значительность естественных ситуаций с точки зрения усвоения языка. Она говорит о предметных ситуациях, также важных в учебном процессе, к примеру, ученик рассказывает содержание текста своими словами. Проблематичность, однако, заключается в том, что такие формы часто остаются только на уровне предметных ситуаций, при выполнении которых мотивацию учащегося поддерживает только задача учителя, а собственной мотивации нет. Вохмина отмечает, что для укрепления речевого навыка необходимо в достаточной мере пользоваться естественными речевыми ситуациями (Вохмина 2020). Нас интересует именно то, в какой степени и какими средствами на уроках можно создавать условия, поддерживающие мотивацию к воспроизведению речи на изучаемом языке.

Как можно полагать из сказанного выше, коммуникативность в связи с обучением иностранному языку следует рассматривать как профессиональное качество учителя. Проводя нашего исследование в виде наблюдения, о котором будет говориться в пятой главе, мы сосредоточили внимание, на роли учителя в коммуникации в учебной ситуации. По словами Корчагиной (Корчагина 2008), «Искусство постоянного живого общения является органической частью, атрибутом профессиональной педагогической деятельности». Автор подчеркивает сложность ведения урока, практического обучения и воспитательной работы: речь идет о психолого-педагогическом действии со своими зако-

номерностями, традициями, методами, этикой. Мы считаем, что особенно на уроках младших учащихся в работе учителя существует множество других задач кроме самого обучения в нашем случае иностранному языку. В процессе обучения учителю важно мотивировать обучаемых быть активными, не только используя разнообразные методы или другие дидактические средства, но и создавая атмосферу, психологически стимулирующую учебный труд. С этим связаны, в первую очередь, эффективное педагогическое общение и учет личности учащихся (Там же). Лучше всего, если учитель, реализуя эту цель, как можно больше использует изучаемый язык в коммуникации.

2. Методы обучения языку и их основание

2.1 Подходы обучения языку

В этой подглаве рассматриваются различные подходы к обучению языку, которые в нашем исследовании интересны с точки зрения представления о языке и овладении им. В классификации этих подходов речь идет именно о том, как понимаются психология обучения, изучаемый предмет (язык) и способ обучения. Эти подходы являются основными теориями, реализующимися на практике как методы обучения.

Подходы к обучению языку можно классифицировать с позиции психологии овладения языком. *Бихевиористский подход* подразумевает «овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы». Согласно данной теории, речевые навыки формируются, когда у учащегося закрепляется связь между стимулами и реакциями на них. (Щукин 2018: 154-155, 157-158.) Эломаа (Elomaa 2009: 70) считает, что несмотря на механичность и упрощенное представление бихевиористского подхода к употреблению языка, он предлагает разумные способы для закрепления навыков оформления речевых форм. В *индуктивно-сознательном подходе* овладение языком происходит посредством наблюдения над речевыми образцами. Таким образом осуществляется овладение языковыми правилами и их реализациями в речи. (Щукин 2018: 155.) *Познавательный (или когнитивный) подход* определяется, наоборот, как «сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний» (Там же). Обычно отдельная учебная ситуация включает в себя и сознательные, и подсознательные компоненты: в таком случае говорится о применении *интегрированного подхода*, в результате которого возможно па-

раллельное овладение языковыми знаниями и более практическими речевыми навыками и умениями. (Там же: 154-155.)

Классификации подходов рассматриваются и с точки зрения объекта изучения. Они строятся на различных лингвистических теориях. *Языковой подход* рассматривает овладение языком, как системой, состоящей из грамматических, фонетических и лексических единиц. При таком методе перевод играет основную роль, так как считается, что мышление возможно только на родном языке. (Шибко 2014: 24.) Недостатком подхода можно считать то, что таким образом обычно не достигается достаточное владение языком как средством коммуникации (Щукин 2018: 156). Для преодоления недостатков языкового подхода и как реакция на него возник *речевой подход*. Его идея состоит в том, что обучение речи является именно способом формировать мысли с помощью усвоенных единиц изучаемого языка. В начале обучения языку учащиеся овладевают речевыми образцами, которые нужны в бытовой сфере общения. (Там же: 156-157.) Согласно Акишиной и Кагану (Акишина & Каган 2002: 12), основными формами работы можно считать упражнения, манипулирующие с предложениями, в том числе трансформации, подстановки, перестановки. В *речедетельностном подходе*, который пытается усовершенствовать речевой подход, в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс, к которому относятся прием и передача информации. Его обуславливает ситуация общения и опосредует система языка. В его теории учитываются также психологическая теория деятельности и коммуникативная лингвистика. (Щукин 2018: 157.)

В этой связи можно упомянуть и *социокультурный подход*, согласно которому объектом изучения является культура, связанная с изучаемым языком. Данный подход предполагает тесное взаимодействие обучения языку и культуре его носителей. Он формирует у учащихся социокультурную компетенцию и одновременно их коммуникативные умения: учащиеся учатся использовать язык «в условиях определенного культурного контекста». (Щукин 2018: 163.) Кемппинен (Kemppinen 2016: 32, 33) также считает взаимодействие на обучаемом

языке в естественном окружении решающим для овладения языком в социокультурном подходе. На взгляд автора, в Финляндии такие условия обычно трудно организовать для поддержки обучения иностранному языку (Там же). По определению Щукина, при таком подходе иноязычная культура является и содержанием образовательного процесса, и его источником. Культурное образование включает в себя, между прочим, изучение фактов о культуре, связанной с изучаемым языком: под этим подразумеваются как художественное творчество народа (и представленные им идеи, темы, нравственные и этические ценности и т. п.), так и образ жизни носителей языка. Существенная часть обучения — сравнение общих черт и различий между двумя странами и изучаемым и родным языками, что создает опору для формирования коммуникативной и социокультурной компетенции. Важной задачей является и формирование мотивации к изучению языка и его культуры в диалоге с родной. Сопоставление с родным языком может помогать, например, на начальном этапе обучения при усвоении звуковой системы иностранного языка. (Там же: 165.)

Далее подходы к обучению классифицируются с точки зрения способа обучения. *Прямой (или интуитивный) подход* базируется на бихевиористской теории обучения, на том, что языку можно обучиться интуитивно, без помощи родного языка. Цель достигается путем слушания и подсознательного усвоения единиц языка и поэтому процесс обучения, в принципе, похож на овладение родным языком. (Щукин 2018: 157-158.) Как реакция на прямой подход возник *сознательный (или когнитивный) подход*, который подчеркивает важность сознательного понимания единиц языка и способность объяснять их выбор и употребление в речи (Там же: 158-159). В противоположность прямому подходу, сопоставление с родным языком и анализ структур считаются важными для запоминания (Акишина & Каган 2002: 15). *Деятельностный подход*, в свою очередь, считает целенаправленную деятельность способом развития речевой компетентности. В практической реализации обучения, учащиеся решают задачи посредством речевой деятельности на изучаемом языке. Заданиями могут быть, например, ролевые

игры с определенными ролями и схемой общения или другие проблемные ситуации. (Щукин 2018: 159-160.)

Самым важным с точки зрения нашего исследования является, естественно, *коммуникативный подход*. Из подходов, описанных выше, он имеет общую основу с речевым, деятельностным и речедетельностным подходами, и на наш взгляд, в нем подчеркиваются те же самые аспекты, то и в социокультурном подходе. Говоря о подходе, подчеркивающим функцию языка как средства общения, раньше более широко использовалось и название *функциональное обучение* (Kaikkonen 1994; Kemppinen 2016: 32). Во множестве русских источников, имеющих в наличии, данный подход рассматривается с точки зрения обучения студентов русскому языку в России или преподавателями, являющимися носителями русского языка. Например, произведение Виймаранты и других авторов (Виймаранта и др. 2018) посвящено именно методике включенного обучения РКИ, то есть обучению иностранных филологов в российских вузах. По нашему мнению, коммуникативный метод представляет собой идеал для формирования коммуникативной компетенции. Его основные принципы в некоторой степени приемлемы и в обучении русскому языку на школьном уровне в Финляндии, хотя изучение по принципу других подходов также решает задачи, необходимые в коммуникативных ситуациях.

Лингвистическая концепция коммуникативного метода основывается на идеях коммуникативной лингвистики. При обосновании лингвистическим основам метода рассматривается идея единиц коммуникации, речевых актов, которые являются регулируемыми правилами речевого поведения в речевых действиях. Чтобы овладеть языком как средством общения, у учащихся предполагается не только знание системы языка, но и формирование коммуникативной компетенции, то есть «способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения». Речевое поведение говорящего и слушающего содержательно организует и регулирует их речевая интенция. Значение устных навыков и умений подчеркивается. (Щукин 2018: 294-295; Aalto et al. 2009: 407–408; Kemppinen 2016: 33.)

Коммуникативный подход, таким образом, рассматривает язык как средство общения, в котором есть два участника: говорящий и слушающий (Акишина & Каган 2002: 25). Конкретный метод, базирующийся на данном подходе, основывается на попытке симулировать реальную коммуникацию в процессе обучения. Данный метод применяется во всех видах коммуникации, как устной, так и письменной. (Щукин 2018: 294.) Конечной целью коммуникативного обучения является научить решать поставленные цели посредством речевой деятельности (Акишина & Каган 2002: 25.) По мнению Щукина (2018: 294), цель состоит также в овладении иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Хотя межкультурная коммуникация не осуществляется без контакта с носителями обучаемого языка, данное определение выявляет значительность овладения культурным поведением, которое сливается воедино с овладением самым языком, способность к взаимодействию с носителями языка и понимание их можно считать конечной целью коммуникативного подхода к обучению языку.

В основе коммуникативного метода в его применении на занятиях лежит положение, согласно которому преподаватель вовлекает учащихся в активный процесс познания сути изучаемых явлений с использованием стратегий овладения языком. Студент является активным участником учебного процесса, в котором также осуществляется учет его интересов и индивидуальных особенностей памяти и восприятия. Задачи обучения в процессе коммуникации включают определенные, тщательно отобранные речевые темы, интенции и ситуации общения, релевантные с точки зрения интересов и потребностей учащихся. У каждого учащегося есть право выражать свое личное отношение к вопросам и темам, обсуждаемым на занятиях. (Азимов & Щукин 2009: 201; Гасконь 2018: 79; Щукин 2018: 253, 294.) Процесс обучения обуславливают не только личностные факторы, но и социальные:

студенты общаются друг с другом и преподавателем, как в реальном мире, узнают что-то новое друг о друге, пытаются друг друга понять, а педагог создает атмосферу сотрудничества

между всеми участниками учебного процесса. (Гасконь 2018: 79.)

Как можно заключить из сказанного, для успешности коммуникативного обучения, урок ведется, в основном, на русском языке. Это затрагивает не только учебные речевые ситуации, но и остальное общение в аудитории. Например, урок может начаться личным разговором между учителем и учениками о делах и новостях, о которых можно задавать и некоторые более детальные вопросы. Учитель может использовать русский язык, делая пересказ материала, отрабатывающегося на данном занятии. (Акишина & Каган 2002: 28.)

По принципу функциональности, эксплицитное обучение само не приводит к овладению языком, его функция состоит в членении речевого инпута, воспринятого в других ситуациях, и в поощрении больше наблюдать окружающую коммуникативную среду (Aalto et al. 2009: 407-408; Kemppinen 2016: 33). Доля функциональности в обучении также зависит от уровня владения языком у учащихся. Чем ниже владение системой языка, тем чаще приходится обращаться к рассмотрению форм. Во всяком случае, согласно принципу коммуникативности, после отработки грамматической формы или конструкции необходимо ее применение в речи. (Гасконь 2018: 78.) Шибко (2014: 202) утверждает, что изучение лексики и морфологии происходит на синтаксическом уровне. Это значит, что учащийся должен тренировать употребление единиц языка, составляя высказывания или тексты с этой единицей. Кроме этого, виденные учащимся в разных контекстах слова или конструкции укрепляют и углубляют понимание, возбуждая е учащегося пользоваться словарем для проверки значений или употреблений. (Гасконь 2018: 78.)

2.2 Общедидактические методы обучения языку

Чтобы конкретнее рассмотреть реализацию обучения, нам необходимо описать универсальные методы работы для достижения целей обучения. Данные методы применимы в разных учебных дисциплинах. Речь идет о конкретных средствах достижения целей обучения, например,

объяснение нового материала или контроль достигнутых результатов при обучении. Согласно Солонцовой и Щукину, общедидактические методы выражаются по-разному, в зависимости от дисциплины и целей обучения. Они представляют собой совокупность взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. (Солонцова 2018: 20; Щукин 2018: 267-268.)

Мы согласны с Солонцовой, которая отмечает, что обучение требует активности как от учителя, так от учеников (Солонцова 2018: 20). По классификации Щукина (269), к числу методов, используемых учителем, можно отнести *показ, объяснение, тренировка, применение, коррекция, оценка*. С точки зрения участия учащихся данные методы можно обозначить как *ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самокоррекция, самооценка*. (Там же: 269.)

Показ и ознакомление являются методами, связанными с введением нового материала разных уровней языка (звуки, слова, ситуации и т. д.), для которого широко используется средства наглядности, слуховое и зрительное восприятие материала. В качестве приемов к объяснению материала рассматриваются индукция (ученики делают обобщение от наблюдения над фактами языка) и дедукция (правило подкрепляется примерами, приведенными в речи). Задачей учащихся при осмыслении является приобретение знаний, чтобы выполнить задания в рамках участия в тренировке. В результате тренировки формируются речевые навыки оформления и навыки оперирования. Щукин отмечает, что владение речевыми навыками составляет только базу для речевой компетенции, а конечная цель заключается в формировании и развитии речевых умений. Для этой цели используются методы применения, то есть выполняются речевые упражнения, формирующие компетентность в разных сферах общения и способность к речевой деятельности на иностранном языке в целом. Остальные общедидактические методы, коррекция и оценка, имеют цель исправления ошибок в речи учащихся и определения уровня сформированности знаний, навыков и умений, в соответствии с целями обучения. (Щукин 2018: 269-270, Солонцова 2018: 20-21.)

Примерами методов применения являются, в свою очередь, пересказ текста, ответы на вопросы, описание картинки и другие. Они составляют содержание речевой деятельности. (Щукин 2018: 270-271.) Мы исходим из предположения, что именно качество речевой деятельности на уроках диктует, какие навыки и умения формируются на уроках.

2.3 Психологические принципы обучения языку

Психологические факторы можно считать наиболее важными с точки зрения овладения языком. По нашему мнению, учителю необходимо сознавать их влияние на учебный процесс для целесообразного выбора методов и ведения занятий в целом. Психологические факторы связаны с поведением учащихся на занятиях и с их индивидуальными особенностями, которые касаются восприятия нового материала, памяти, интеллекта и т. д. (Щукин 2018: 247.)

Важным с точки зрения коммуникативного поведения и нашего исследования является понятие *мотивации*. Щукин (2018: 247) определяет мотив как «побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека». Согласно Акишиной и Кагану (Акишина & Каган 2002: 7), мотив является желанием или потребностью, необходимыми для порождения речи. Щукин различает два типа мотивации: *внешняя мотивация* зависит от условий обучения — от учителя, учебной группы и окружения. *Внутренняя мотивация*, в свою очередь, обуславливается значимостью информации на обучаемом языке (например, для углубления знания о культуре) и потребностью его использования (к примеру, для удовлетворения своих нужд или достижения профессиональных целей). (Щукин 2018: 247; Акишина & Каган 2002: 7.)

Для учителя важно знать мотивы, лежащие на основе деятельности учащихся, в том числе их цели и интересы, и организовывать занятия на этих основаниях (Щукин 2018: 247). Бутырская (2005: 155, 160) подчеркивает, что для учителя важно отбирать учебный материал в соответствии с потребностями и интересами учащихся. То же идею пред-

ставляет Сало (Salo 2014), по мнению которого обучение считается аутентичным, когда занятие языком является частью какой-либо деятельности, значимой для учащегося. На основании представлений авторов мы заключаем, что мотивация лежит в основе как обучения, так и участия в общении в отдельных ситуациях. Последнего нельзя игнорировать и в организации содержания обучения.

Далее, в качестве психологических принципов обучения Щукин (2018: 248) упоминает «принцип поэтапного формирования знаний, навыков и умений». В нашем исследовании данный принцип интересен в связи с обсуждением того, в какой мере уровень влияет на коммуникативность обучения. Щукин выделяет четыре этапа для формирования речевой деятельности:

- *ознакомительный* (сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели, правила),
- *стандартизирующий* (формирование речевого навыка в результате выполнения речевых упражнений),
- *варьирующий* (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения),
- *творческий* (развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера)

(Там же: 248-249)

Можно сделать вывод, что обучение речевой деятельности происходит поэтапно, и требуется множество знаний и постепенно формирующихся навыков для создания базы речевой компетентности в аутентичных ситуациях. Принцип формирования навыков и умений на данных этапах поддерживает также взгляд Эломаа (Elomaa 2009: 70) о том, что свободная коммуникация и выполнение творческих речевых задач зависит от навыка спонтанно и автоматически производить языковые формы. Нас интересует, в каком этапе обучения иностранному языку разумно начать тренировать применение знаний и навыков в коммуникации, и достигают ли такого уровня в обучении русскому языку в школах Финляндии.

Следующий принцип обучения, представляемый Щукиным (2018: 249), связан с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся. Под этим понимается как учет свойств личности учащегося, его свойств как объекта деятельности, так и индивидуальных способов, используемых в процессе обучения. Например, учителю предпочтительно или даже необходимо изучать такие особенности личности, как возраст и мировоззрение, увлечения, интересы и пожелания учащихся, и учитывать их в организации занятий и в своем учебном поведении. (Там же: 249-250.) Шибко (2014: 25, 26) отмечает, что согласно принципу коммуникативного и социокультурного подхода, одной из целей обучения является развитие индивидуальности посредством общения [Е. И. Пассов]. Мы согласны с тем, что эффективное развитие речевого умения требует какой-либо личной связи с использованием языка.

В связи с психологией обучения следует назвать и принцип учета адаптационных процессов. Его основной смысл заключается в том, что для человека характерно приспособление к измененным условиям окружающей среды. Это затрагивает также адаптацию к определенной системе обучения. (Щукин 2018: 250.) В свете этого подхода оказывается, что учителям стоит создавать нормы речевого поведения на занятиях таким образом, чтобы у учащихся сформировались речевые навыки и умения вследствие привычек использования иностранного языка.

3. Актуальная ситуация обучения иностранным языкам в Финляндии с точки зрения коммуникативности

Основной информацией для нашего анализа конкретных ситуаций обучения стала методика обучения иностранным языкам в Финляндии и актуальные явления обучения в свете исследования и общего обсуждения. Нам необходимо также рассмотреть учебный план, в котором определены общие цели обучения. Точкой опоры служит то, как обнаруживается стремление к коммуникативным умениям.

Сегодня говорят о «постметодическом» периоде обучения иностранным языкам, то есть для настоящего времени характерно смешанное применение различных методических приемов (Акишина & Каган 2002: 10). Это относится также ситуации в Финляндии, хотя некоторые подходы обычно преобладают над другими. Как отмечает Эломаа (Elomaa 2009: 70), отдельные учебные методы разных эпох более или менее отражаются в сегодняшних учебниках и, естественно, в обучении в целом. Следует согласиться с точкой зрения автора о том, что неразумно строго противопоставлять разные методы. (Там же.) В настоящее время приходит понимание, что каждый метод может иметь лишь какую-то функцию в развитии языковой компетенции для практических целей.

Преобладающая позиция того или иного подхода может также нарушить баланс разных разделов знания о языке в обучении. В Финляндии уже давно дискутируется недостаточность обучения иностранным языкам с точки зрения развития коммуникативных умений, необходимых при общении в реальной жизни. Особенно идет речь о том, что школьное образование слишком мало поддерживает развитие устной речи. Ийна Салминен (Салминен 2018: 9) утверждает, что обучение иностранным языкам традиционно сосредоточивается на грамматике, лексике и структуре языка. Оказывается, что упор делается на языковой подход, который рассматривает язык в первую очередь теорети-

чески, как систему (Шибко 2014: 24). Салминен утверждает, что устные навыки принято тренировать через аудирование и чтение учебного материала на изучаемом языке, иначе тренировка аудирования и говорения часто остается имплицитной и недостаточной для выполнения практических коммуникативных задач. Харйанне (Harjanne 2007) подробнее обсуждает использование коммуникативных задач (tasks) в качестве существенной единицы обучения иностранному языку. Согласно автору, тип обучения, по которому язык усваивается естественно посредством общения на нем, редко обнаруживается в языковых аудиториях Финляндии в комплексном виде, хотя коммуникативные задачи, конечно, более или менее используются как одна из частей обучения. По словам автора, количество занятий по иностранным языкам в школе является ограниченным, поэтому обучение языку только посредством естественного общения практически невозможно. (Harjanne 2007.) Неочевидно, в какой мере реалистично использовать коммуникативные задачи в обучении русскому языку в школе, поскольку достигнутый уровень нельзя сравнить, например, с владением школьников английским языком. Оказывается, однако, что устное упражнение в обучении иностранным языкам в целом часто остается слишком механическим, а достижение умений для целей реального общения — слабым.

Салминен также критикует тенденцию недостаточного обучения фонетике иностранного языка — для базы навыков устной речи учащимся нужно знать особенности фонем и интонационных конструкций. Может быть, слишком приблизительное владение произношением приводит к неуверенности при общении на языке вообще. Показывая, что тенденция к пренебрежению обучением устному владению языком влияет на навыки финских учащихся, Салминен указывает на работу Линтунена (Lintunen 2005: 375), который пришел к выводу, что, хотя владение финнов английским языком можно считать отличным, устные умения на данном языке являются относительно слабыми при сравнении с навыками в других разделах языка. По мнению Салминена, на уроках иностранных языков упор обязательно надо делать на

тренировке устных навыков, в которых имеется самая большая потребность в реальной жизни. (Салминен 2018: 13.)

Как видно, в практическом обучении иностранным языкам есть свои недостатки. Но исходит ли учебный план из того, что достижение устных, практических и коммуникативных навыков и умений является целью обучения? В этой связи следует похвалить составителей учебных планов и общего образования (Opetushallitus 2014) и старших классов (Opetushallitus 2015). В разделе обучения иностранным языкам, обучаемый язык рассматривается в этих планах именно как средство общения. Упор делается на развитие устных навыков и готовности к взаимодействию. Следует отметить осознание, что обучение иностранному языку не ограничено только классной комнатой и временными рамками уроков обучение языку можно комбинировать с обучением другим предметам. Вообще, учеников поощряют воспринимать языковую реальность окружающего мира и использовать язык в аутентичных ситуациях. Им предлагают возможность завязывать контакты с людьми за границей. (Opetushallitus 2014: 219.) В учебном плане учитываются также психологические факторы, лежащие в основе речевой деятельности: обучение стремится усиливать доверие учеников в свои способности к усвоению языков и смелостью использовать их (Там же).

Общее описание тематики обучения в учебных планах находится в гармонии с коммуникативными целями: подчеркивается близость учебных целей к практической жизни. Например, в плане общего образования указано, что отправной точкой при выборе содержания является повседневный образ жизни учеников, их интересы, актуальные темы. Центральными темами являются *я, моя семья, мои друзья, школа, хобби, свободное время, жизнь в окружении обучаемого языка*. Разные интересы учеников учитываются при выборе текстов. (Opetushallitus 2014: 219.) У старшеклассников темы в основном такие же, но в них больше отражаются более глубокие вопросы, такие, как глобализация, интернациональность, учет возраста учеников старших классов (Opetushallitus 2015: 117, 118). В практике обучения языку, согласно

учебному плану общего образования, выбираются разные цели использования языка, в частности, приветствие, просьба о помощи, выражение собственного мнения. (Opetushallitus 2014: 225.) В учебном плане старших классов также придается значение роли устных заданий и центральным считается развитие основных навыков повседневной жизни (Opetushallitus 2015: 117). Обучение языкам реализуется в комбинации языковых и других учебных предметов. (Opetushallitus 2015: 117.) Показывается, что названные цели имеют тесную связь с практическим общением и с коммуникативностью, но точное содержание учебного плана можно, конечно, толковать разными способами.

Учебные планы представляют, таким образом, хорошие основные направления для развития коммуникативной компетенции, хотя там и показывается, что, с точки зрения в устных навыков, практическое осуществление этих целей остается недостойным в течение последних лет или даже десятилетий. Важно сознавать причины данных условий и обдумать средства для лучшей реализации коммуникативности в обучении.

В данный момент происходят несколько актуальных изменений в обучении иностранным языкам, потенциально имеющие положительное влияние на развитие коммуникативных навыков и умений учеников. С января 2020 года вступило в силу проект ускорения обучения языку A1¹. Это значит, что обучение иностранному языку начинается у всех учеников с первого класса. Большинство учеников выбирают английский язык, но в зависимости от школы существуют и альтернативы, в том числе и русский язык. Уже с 2017 по 2019 года в школах Финляндии начали широко применять обучение иностранному языку с первого класса. Мы не знаем, в какой степени начало обучения именно в молодом возрасте влияет на развитие коммуникативности учеников, но испытания вызвали множества учебных средств, мотивирующих маленьких учеников. К их числу относятся установление связи между

¹В финской системе иностранные языки, изучаемые в школе, классифицируются по этапам школьного образования, на которых начинается изучение языка. Язык A1 — первый иностранный язык, начинающийся в течение младших шести классов (данные шифры не связаны с уровнями Общевропейских компетенций владения языком).

реальным миром и обучаемым предметом, подчеркивание обучения устной речи и взаимодействию, обучение языку на уроках других предметов (например, математики) и вне уроков. (Miniedu.) В проекте ускорения осознавались коммуникативные потребности в связи с практическим употреблением иностранного языка. По нашему мнению, названные методы работы, безусловно, приемлемы также и в обучении старших учащихся.

Более того, в направлении большего учета коммуникативных целей в моделях образования можно отнести устный выпускной экзамен. В течение некоторых лет велась подготовка к тому, чтобы на выпускном экзамене старшеклассников была включена устная часть, которая оценивает не только навыки аудирования, но и воспроизведения. Данное обновление выпускного экзамена планируется внедрить в 2022 году. (Helsingin uutiset 2017.) Оценку продуктивных устных навыков на выпускном экзамене можно считать, с одной стороны, абсолютно полезным с точки зрения потребностей реальной жизни, в коммуникативных ситуациях, в которых аудирование составляет 42 %, говорение — 32 %, чтение — 15 % и письмо — 11 % (Салминен 2018: 13; Федотова 2013: 78). В свете этих данных, роль устной речевой компетенции в коммуникации значительно больше, чем письменной. Для подготовки к устному экзамену в школах предполагается, что количество устной тренировки станет более значительным, а ее характер более целенаправленным. С другой стороны, планируемый экзамен измеряет, в основном, способность учеников механически производить речь на компьютер, в нем почти совсем исключаются черты, характерные для аутентичной коммуникации, такие, как повторение сказанного, объяснение высказывания другими словами, уточняющие вопросы, невербальное общение и т. д. (Jukarainen 2018.) Так как средства решения речемыслительных задач являются ограниченными, выполнение экзамена не сопоставлено с коммуникацией в реальной ситуации.

Вышеописанные обсуждения и цели учебных планов связаны с обучением иностранным языкам в целом. Интересным объектом исследования являются особенности обучения именно русскому языку, который,

несмотря на географическую близость России, относительно мало изучается в школах Финляндии. Несомненно, неизвестная орфографическая система русского языка вызывает затруднения, хотя многие звуки совпадают, например, со звуками английского языка. Процесс обучения является все-таки исключительным. Кроме этого, русская культура представляет собой множество явлений, отличающие от западной культуры, не говоря уже о отношении к русскому языку и к России. По нашему опыту, также для преподавания русского языка, согласно принципам учебного плана, характерна значительная роль устных упражнений. Интересно, как все названные особенности отражаются на уровне коммуникативности в обучении русскому языку и в чем на самом деле заключаются препятствия для осуществления принципа коммуникативности. Мы надеемся, что эти вопросы будут освещены в рамках исследования, описываемого в четвертой и пятой главе, где мы рассматриваем реальные условия обучения русскому языку в одной финской школе.

4. Материалы и методы исследования

Чтобы выяснить аутентичные точки зрения на обучение русскому языку, мы решили провести эмпирическое исследование, включающее в себя научное наблюдение на уроках русского языка и интервью с учителями русского языка. В этой главе мы опишем методы эмпирического сбора материала. Так как наше исследование можно определить как тематическое исследование (case study), следует охарактеризовать данный тип исследования и особенности школы, в которой осуществлялся сбор материала, в сравнении с другими случаями.

Хотя первичной целью нашей дипломной работы является не проведение тематического исследования, мы рассматриваем практическое осуществление теоретических целей обучения через примеры, объем которых является относительно ограниченным. Мы собирали материал только в одной школе, всего на девяти уроках трех учителей в трех учебных группах. Таким образом, результаты нашего исследования нельзя ни в каком случае обобщить таким образом, чтобы они касались, к примеру, обучения русскому во всех школах Финляндии. На основе наблюдаемого в одной школе можно все-таки выявить обстоятельства обучения, которые потенциально могли бы наблюдаться в обучении языкам и в более широком контексте. Целью исследования является, в конце концов, не составление всеохватывающего анализа изучаемого явления в обучении русскому языку в Финляндии, а приведение примеров и способов осуществления обучения на практике.

Говоря об изучаемом нами случае, мы можем сказать, что материал исследования собран в Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (далее SYK), которая является школой с углубленным изучением иностранных языков (SYK). На программу общего образования SYK могут поступать все ученики второго класса, которые выбирают для изучения французский, немецкий или русский в качестве языка А с третьего класса. Директор школы выбирает учеников на базе финскоязычного теста, изме-

ряющего их языковые готовности. Что касается старших классов, в SYK есть программы длинного и короткого курса обучения языкам. Чтобы поступить на программу языка длинного курса, требуется оценка аттестата данного языка A1 или A2¹. В программу языков короткого курса поступают на основании среднего балла (кроме творческих и практических предметов). В ценностях школы подчеркивается интернациональность: знакомство с собственной, финской, и иностранными культурами и уважение к ним. Кроме этого, в SYK считается важным обучение хорошим манерам.

Таким образом, перед нами своего рода пограничный случай, в сравнении с другими случаями, т. е. со школами, в которых обучаются русскому языку как иностранному. Мы предполагаем, что особенности школы, языковые интересы и таланты учеников как-то отражаются на их поведение на уроках. С точки зрения исследования особенный характер школы не мешает, а, наоборот, делает возможным то, что внимание непосредственно акцентируется именно на существенном — на обучением языку на уроках. Поэтому данная школа является идеальной с точки зрения исследования и в том смысле, что, как говорилось в введении, данная работа может предлагать учителям идеи для обучении.

4.1 Научное наблюдение

Научное наблюдение проводится, в частности, в ситуациях, в которых объект исследования является относительно неизвестным. В принципе, научное наблюдение является тем же самым, чем наблюдение окружающей среды в бытовой жизни, но значение интуиции меньше, а значение рационального членения больше. Целью может быть и видение изучаемых явлений в реальном контексте, или получение разносторонней, детальной, глубокой информации. (Aaltola & Valli 2010: 154, 159.) В нашем случае, конспект урока является, в принципе, известным для всех участвовавших в школьном образовании, однако в

¹Изучение языков А начинается в течение шести младших классов школьного образования, А1 из них — первый, а А2 — второй.

содержании и в способах осуществления уроков языка все время происходят изменения. Более того, появление коммуникативных целей в обучении иностранным языкам в школе является малоизученной темой. Наблюдение также предлагало возможность проследить за аутентичной коммуникацией между учителем и учениками и между учениками. Поэтому мы хотели рассматривать обучение языку в практическом контексте.

Наблюдение можно соединить с материалом, собранным с помощью другого метода, например, научного интервью. В этом случае можно сказать, что интервью — костяк материала, а материал, собранный методом наблюдения, соединяет к нему плоть. (там же: 159.) В то время как интервью в нашем исследовании выявляет смыслы и цели учителя на основе его учебно-методических решений, при наблюдении на уроке можно получить конкретное представление о том, как обучение происходит на практике: каковы обстоятельства обучения учебной группы, что учитель должен принимать на внимание, как ученики ведут себя.

В рамках нашего исследования мы наблюдали в SYK всего девять уроков русского языка по 45 минут. Некоторые из этих уроков велись подряд, то есть они составляли двойные уроки. Мы собрали наш материал на базе уроков трех учебных групп, у каждого из которых были разные учителя. Их называют далее в нашем анализе учителями А, Б, и В, по порядку их занятий. Учитель А учила русскому языку учеников 7-го класса средней школы, которые учились на длинном курсе русского языка (язык А). У учителя Б была группа старшеклассников, изучающих краткий курс русского языка (язык ВЗ¹). Учитель В же проводила уроки 3-го класса средней школы, у которых русский — язык А. Ученики в группах средней школы начали изучать русский язык в третьем классе, а старшеклассники только в старших классах. Значит, третьеклассники только что начали изучать русский язык, старшеклассники тоже были на начальном этапе обучения (у них проходил

¹Языком ВЗ называются языки, обучение которым начинается в течение старших классов.

четвертый курс русского языка), а ученики седьмого класса уже пятый год изучали русский язык. Таким образом, у нас была возможность разносторонне следить на уроках за методикой обучения учеников разного уровня и возраста. Цели и темп обучения в старших классах являются немного разными, чем в средней школе, что может оказывать влияние на коммуникативность обучения. Мы создаем этот фактор в анализе, однако, считаемся, что коммуникативной компетенции можно формироваться на любом этапе обучения языку. Данные нашего наблюдения и интервью представлены в более систематическом виде в IV-м приложении в конце данной работы.

Прежде осуществления наблюдения директор SYK дала нам свое согласие для проведения исследования в школе. Учителя наблюдаемых групп получили письма, в которых мы спросили разрешение родителей учеников средней школы и разрешение старшеклассников самих для участия на исследовании (см. приложения II и III). Учителя передали письма родителям и старшеклассникам. Все ученики в наблюдаемых группах согласились участвовать в исследовании. Мы также отправили учителям краткое описание исследования, в котором были прояснены ход и методы исследования, требования от участвующих учителей и цель использования исследовательского материала (см. приложение I).

Проводя наше наблюдение, мы следили за ходом урока пассивно с заднего ряда классной комнаты, не принимая участие в программе во избежание нежелательного влияния на поведение участников урока. Оказалось, однако, что ученики очень привыкли к тому, что на уроки приходят гости, так как учителя-практиканты часто проходят практику в данной школе. Во всяком случае, мы сосредоточивали исследовательскую работу, снимая уроки почти целиком на видео и, одновременно, записывая их программу и наши предварительные наблюдения. Съемка уроков на видео была необходимо, потому что во время урока происходит много вещей одновременно и в самой ситуации можно только ограниченно обращать внимание на события. Особенно в парных упражнениях было важно снимать ситуации как можно ближе и обеспечить, чтобы на записи достаточно хорошо было видно и

слышно, что участники занятия делали и говорили. Поэтому мы также фотографировали рассматриваемые страницы учебников. Смотря видео и фото после наблюдения, мы могли подробнее обнаруживать разные обстоятельства уроков и углубляться в их анализ.

Следует еще принять во внимание, что данное исследование ни в каком случае не имеет намерения критиковать профессиональное мастерство наблюдаемых учителей. Мы сознаем, что теории обучения иностранным языкам, со своими идеалами, никогда не будут полностью применяться в школьном обучении, организацию которого неизбежно более или менее ограничивают различные факторы, которые мы отчасти обсуждаем в анализе. Наша основная цель — вникнуть в самую суть коммуникативности, проанализировать ее проявление в обучении и найти средства для развития хорошего обучения к лучшему.

4.2 Интервью

Интервью является одним из наиболее часто используемых методов в качественных исследованиях. Когда исследователь-интервьюер хочет узнать, кто-то что думает, самый непосредственный способ для этого — спросить у самого лица. В последние годы вместо простых вопросов и ответов перешли к схеме, которая более похожая на беседу: интервьюер не только задает вопросы, но и реагирует на ответы интервьюируемого. (Aaltola & Valli 2010: 26-27.)

Мы решили интервьюировать учителей, учивших на наблюдаемых нами уроках. Как говорилось в предыдущем разделе, при наблюдении можно было составить представление о том, какими являются конкретные условия на уроках. При помощи интервью стало возможно выявить замысел и цели учителей на основе их учебно-методических решений. Мы получили ценную информацию о том, что еще включается в программу обучения русскому языку кроме увиденного на наблюдаемых уроках. Конечно, опытные учителя имеют хорошее общее

представление о реальностях обучения, в том числе о факторах, влияющих на его эффективность, что отражалось также в их ответах.

Мы проводили полуструктурированное интервью, под которым подразумевается, что вопросы одинаковы для каждого интервьюируемого, но варианты ответов не определены заранее, и интервьюируемый отвечает свободно. Мы задавали также вопросы своими словами, как часть свободной, естественной беседы. Учителя А и Б интервьюировались сразу после наблюдаемого нами последнего урока данного учителя, а с учителем В мы проводили интервью на следующий день после последнего наблюдения. Наше намерение состояло не в том, чтобы собрать массивный материал для дипломной работы, но в том, чтобы не напрасно тратить время учителей и задавать несколько точных вопросов. Продолжительность интервью составила 5-15 минут, в зависимости от длины ответов. Мы спрашивали у учителей следующее:

1. В чем состояли Ваши цели для этого урока, который мы наблюдали последним. То есть чему Вы хотели обучить учеников?
2. Какие более общие цели Вы ставите в обучении русскому языку в целом?
3. Назовите ситуации, в которых, по-Вашему мнению, ученикам в их жизни пригодится знание русского языка.
4. Как школьное обучение формирует умения для ситуаций практической жизни? Какие подходы в обучении и какие упражнения являются самыми полезными и эффективными с точки зрения ситуаций реальной жизни?
5. Если потребности реальной жизни не идеально отражаются в процессе обучения, какие факторы стоят препятствуют этому и что надо было бы изменить?

Цель вопросов 1 и 2 состояла в выяснении того, отражается ли стремление развивать коммуникативные навыки и умения в целях учителей для отдельного урока или для обучения языку вообще без упоминания использования языка в практической жизни. Вопросы 3 и 4 стремились

выяснить, как учитель на принципиальном уровне определяет потребности в использовании языка на практике и формы обучения, готовые к ситуациям, в которых, возможно, будет нужен русский язык. Более практические перспективы на этот вопрос нам открывало наблюдение уроков. Вопросом 5 мы пытались выяснить факторы, влияющие на возможное несовпадение целей и практики в обучении.

При обработке собранного материала, первым этапом являлась расшифровка интервью. Мы расшифровали все вербальное содержание полученных ответов за исключением пауз, постановки ударения и невербальных черт. Так как все учителя были финнами, мы считали самым естественным проводить интервью на финском языке. Отрывки ответов учителей, представляющиеся в разделе 5.3, являются таким образом переводами на русский язык. Все учителя были женщинами, поэтому в нашем анализе употребляются местоимения и глагольные формы женского рода.

5. Анализ материала

В этой главе рассматривается материал, собранный в рамках наблюдения и интервью. В разделах 5.1 и 5.2 анализируются применяемые учебные методы и ситуации использования русского языка на наблюдаемых уроках, в разделе 5.3 — ответы учителей в интервью.

5.1 Характеристика методики обучения на уроках

В этой подглаве мы анализируем используемые методы работы и средства обучения на уроках и определим, на основании теоретической главы 2, какие черты в общем преобладают в методике обучения на наблюдаемых нами уроках.

Обучение на уроках осуществлялось многосторонними средствами. В качестве примера методов работы можно назвать аудирование и чтение текста, устный перевод слов и выражений, устные упражнения в парах или в маленьких группах, просмотр видео о русской культуре, прослушивание русских песен, обсуждение культурных особенностей, укрепление лексического знания посредством игр и даже планирование и репетиция пьесы на русском языке. Особыми чертами, которые привлекли наше внимание, были значительная роль устных упражнений и подчеркивание культурных особенностей России.

Обучение грамматике, в свою очередь, происходило посредством ведения диалога между учителем и учениками. На уроках старшеклассников происходило повторение дательного падежа, уже до некоторой степени известного им. Ученики обучались, в основном, вспоминая приведенные учителем более или менее известные слова и выражения, в которых используется дательный падеж. Ученики вспоминали финские значения, например, глаголов *писать*, *написать*, *помогать*, *помочь*, *давать*, *дать*, *нравиться*, *понравиться*. Потом они устно переводили на финский предложения с данными глаголами: *Кому ты пишешь?*; *Я помогаю маме*; *Дайте мне, пожалуйста, вот этот жур-*

нал; Какой праздник тебе больше всего нравится? Таким же образом рассматривали использование дательного падежа с безличными выражениями и предлогами: *мне пора; мне хорошо; к счастью; по субботам; благодаря хорошей погоде*. Так как в овладении грамматикой использовались речевые образцы, здесь можно обнаруживать черты индуктивно-сознательного подхода (Щукин 2018: 155). Использование в обучении структур, заранее знакомых по значению, и менее — как грамматические формы, позволяет заметить в обучении применение индуктивного, подсознательного метода обучения. По нашему мнению, обучение грамматическим правилам через представление фраз хорошо служит коммуникативным целям. В обучении присутствовали как подсознательные, так и сознательные компоненты; цель состояла, с одной стороны, в получении знания о контекстах использования падежа, с другой стороны, окончания дательного падежа оставляли без внимания до того момента, пока учитель коротко напоминала о них. Мы наблюдали только повторение дательного падежа, потому что данные окончания более-менее изучались учениками уже ранее.

Сразу после объяснения ученики перешли к тренировке данного грамматического правила. Тренировка включала в себя сначала узнавание форм дательного падежа в предложениях и обоснование использование данной формы в этих контекстах, а потом — устный обмен словами в форме дательного падежа в парах (подробнее описание на стр. 43-44). Речь шла о закреплении оформления названных структур. Оказывалось, что некоторые ученики, однако, еще не владели данными окончаниями, и может быть, что им приходилось образовывать формы интуитивно, на основе модели соответствующих структур. К сожалению, мы не видели рассмотрения грамматики в рамках остальных наблюдаемых уроков.

Несмотря на существенную позицию устных упражнений, для большей части из них была характерна предметность: цель упражнений заключалась в укреплении владения определенной структурой или лексикой, а не непосредственно в формировании коммуникативных навыков в связи с русским языком. Для подхода к обучению был типичен

перевод слов с русского языка на финский, и наоборот. Относительно большую часть уроков занимала проверка домашних заданий, основной функцией которых было повторение значения отдельных слов определенной темы, в частности, музыка, праздники, школьная принадлежность, речь в школьной аудитории и другие темы, которые группы учеников рассматривали в данный момент. Хотя лексика в некоторой мере использовалась также в маленьких предложениях в рамках упражнений (как подробнее поясняется на стр. 43-45), подход к обучению можно все-таки охарактеризовать в большей части сознательным или языковым, рассматривающим язык как систему. Некоторое разнообразие в методах работы в связи со словарными упражнениями приносили деятельность игры, но и в них лексика закреплялась посредством перевода. Мы понимаем, что без знания отдельных слов в конце концов невозможно использовать речевые акты, являющиеся единицами коммуникации. Условия школьного обучения также предлагают ограниченные возможности для интуитивного обучения. Как отмечает Харйанне (Harjanne 2007), количество инпута в рамках некоторых часов обучения по неделе остается относительно небольшим. Значение отдельных слов необходимо знать, чтобы понимать и воспроизводить варьирующуюся речь и общаться. Чаще и проще создать связь между словом и соответствующим ему переводом в родном языке, чем, например, с его референтом в реальном мире или определением слова на русском языке. Безусловно, причина для распространенного использования перевода в качестве метода обучения заключается и в том, что у учителя и учеников есть общий язык, финский, как база для изучаемого языка.

Соответствиями для русских слов представлялись, однако, не только финские слова в письменной форме, но по возможности картины, деятельность и звуковые средства, в том числе музыка. Хороший пример этого — изучение третьеклассниками названий школьных принадлежностей. Ученики фотографировали содержание своего рюкзака и с помощью программы для обработки изображения соединяли русские тексты с картинками предметов. Ученики седьмого класса рассмат-

ривали тему «музыкальные инструменты», с обучением которой было естественно связывать прослушивание народной музыки, музыки с разными инструментами и пантомимные игры. Учитель говорила названия разных инструментов: «Вы играете на флейте... Трубе... Скрипке... Бас-гитаре...» Ученики каждый раз должны были демонстрировать, как играть на данном инструменте. На уроках старшеклассников демонстрировалось несколько видео, снятых в России, которые были связаны с обучаемыми темами учебника. Значит, аудиовизуальные средства тоже играли важную роль в обучении. Мы считаем, что все названные выше средства помогли ученикам создать связь между обучаемыми языковыми выражениями и реальным контекстом, соответствующим им.

Как показывается в упомянутых выше примерах, обучение культуре занимало важное место на уроках, что подчеркивалось и учителями в интервью. На уроках обнаруживалось применение социокультурного метода. Ученики знакомились с русской культурой, сопоставляя ее с собственной финской культурой, понимание которой создает базу для изучения новой системы. Русская культура изучалась отчасти посредством аутентичного материала, то есть культура служила не только предметом, но и источником обучения: ученики смотрели видео о первом сентябре в московской школе, выпуск новостей о «Последнем звонке», выступление с игрой на балалайке и другую музыку. Под руководством учителя ученики дискутировали, какие совпадения и различия имеются между названными праздниками школьного года в России и соответствующими им событиями финской школы. Сопоставлялись не только образ жизни и факты о России и собственной стране, но и особенности, связанные с языком, что тоже свойственно социокультурному методу. (Щукин 2018: 165.) Например, на уроке старшеклассников обсуждали обращение «на Вы», которое, будучи культурным явлением, воплощается в языке. Обсуждение происходило на финском языке. Знакомство с культурными особенностями является не только обязательным предметом обучения русскому языку, наряду с языком, но его функция заключается и в мотивировке. Просмотр видео

и обсуждение культурных особенностей вдохновляло учеников по-другому, чем чисто языковые упражнения. На наш взгляд, преимущества использования аутентичного культурного материала и знакомство с культурой вообще заключается в предлагаемых возможностях воспринимать речь, являющуюся частью реального контекста. В лучшем случае интересный иноязычный материал, который ученикам хочется понимать, может пробуждать желание лучше владеть языком, то есть внутреннюю мотивацию. (Salo 2014; Бутырская 2005: 155, 160; Щукин 2018: 247.)

В целом, для укрепления у учеников владения определенными областями языка использовались способы разного вида. Большая часть применяемых способов была сознательной, но мы обнаружили также интуитивные средства обучения. Обучение языку, несомненно, поддерживалось тем, что с методами были связаны и визуальность, звуковая поддержка и деятельность. Объектом обучения, особенно у группы старшеклассников, оказывалась и грамматическая система языка: ученики стремились к умению обосновывать выбор данных грамматических форм. Кроме этого, объектом изучения можно считать русскую культуру и речевую деятельность. Собственное воспроизведение языка как часть аутентичного или похожего на аутентичного, искусственного диалога осталось, однако, довольно небольшим. Упражнение по грамматике и лексике осуществлялось в первую очередь по готовым моделям предложений, не являющихся частью единой коммуникативной ситуации. Может быть, в основе этого лежит предположение, что на раннем этапе обучения еще не стоит ожидать от учеников применения языковых знаний в сложной коммуникации, а сначала приходится достаточно хорошо усвоить языковые единицы разного уровня.

5.2 Отражение коммуникативных целей на уроках

По принципу коммуникативности, обучение речи должно реализовываться посредством реального общения или по крайней мере направлять к реальным целям посредством тренировки, симулирующей реальное

общение. Поскольку для развития коммуникативных навыков и умений на иностранном языке необходимы понимание и воспроизведение данного языка, нас интересуют все ситуации, в которых на уроках, так или иначе, использовался русский язык. В этом разделе мы уделим внимание как использованию языка в реальной коммуникации на уроке, так и коммуникативным ситуациям и остальной речи, которую тренируют в рамках предмета обучения.

Учителя в своей речи относительно разнообразно использовали русский язык в естественной коммуникации наблюдаемых нами уроков. Хотя значительную роль в коммуникации играл финский язык, учителя говорили на русском не только фразами или повторяющимися выражениями, но отчасти воспроизводя свободную речь. Мы имеем в виду постоянно возникающие ситуации в аудитории, которые упоминаются Акишиной и Каганом (Акишина & Каган 2002: 27). Далее представлены некоторые самые обычные и самые интересные примеры этого. В тех выборках речи, в которых встречаются имена учеников, использованы кодовые имена.

Согласно нашей гипотезе, учителя в начале урока обменялись с учениками приветствиями *Доброе утро*, *Добрый день* или *Здравствуйте*, а в конце говорили прощания, например, *До свидания!* и *Всего хорошего!* В SYK уделяют особое внимание вежливому поведению, что отражалось и на уроках русского языка. В некоторых речевых ситуациях от учеников ожидали, что они активно воспроизводят выражения на русском языке: В начале урока ученики вставали (это, однако, касалось только групп средней школы) и всегда здоровались на русском языке. Учитель спрашивала *Как дела?*, а ученики не только отвечали на данный вопрос *Нормально*, *спасибо* или *Хорошо*, *спасибо*, но им приходилось спрашивать у учителя *А у Вас?*

Учителя отчасти использовали русский язык, сообщая о следующих заданиях и программе текущего урока. Мы наблюдали множество выражений, характерных именно для общения в школе. Это включает в себя инструкции заданий типа *Хорошо*, *сделаем сейчас упражнение*

9; *Домашнее задание у вас было про инструменты; Проверим еще упражнение X на странице Y.* Учителя часто помогали ученикам понять инструкции, объясняя их подробнее на финском языке или невербальными средствами. Перед началом одного деятельностного упражнения учитель В сказала: «Я, например, говорю «карандаш», и вы должны дойти туда. Вот карандаш». После этого она еще проверила понимание учеников, повторяя инструкции на финском языке. Учитель А, в свою очередь, давала для одного упражнения следующие инструкции: «Повторяем еще эти слова. Я говорю, например, «скрипка», и вы играете на скрипке». Она в то же время «играла на скрипке», то есть показывала пример действия, ожидаемого от учеников. Простые призывы к какому-либо действию в повелительном форме часто выражались на русском языке, в том числе *Достаньте учебники; Откройте учебник на странице X; Повторите, пожалуйста; Ответьте на эти вопросы; Закрой дверь; Помогите мне, пожалуйста; Напишите имя.* Большинство из данных фраз много раз повторялись в течение наблюдаемых нами нескольких уроков: можно предположить, что их значение хорошо закреплено у учеников.

Для учителей было характерно, как-то показывать окончание какого-либо этапа урока, например, хвалить работу учеников русскими выражениями, в частности, *хорошо, отлично, молодцы, супер.* На правильные ответы учителя реагировали и выражениями *совершенно верно и правильно.* Сообщая о начале следующего этапа урока, например, какого-либо упражнения, учителя часто употребляли фразу *Хорошо, пойдём дальше.*

Коммуникативность, стремление речи к какой-либо цели отражалось больше всего тем, что учителя задавали ученикам вопросы, на которые ожидался взаимный ответ реакция. Данные вопросы имели реальную функцию и были связаны, например, с отсутствием отдельных учеников: «А вы знаете, где Сеня?» Тем не менее, ученики редко отвечали на русском языке, как мы покажем позже. Учителя часто задавали вопросы, цель которых состояла просто в подтверждении, сделали ли ученики задания и готовы ли они к работе.

Вы читали эти слова в понедельник?
 Хорошо, достаньте учебники. У вас есть с собой учебники?
 Все готовы? У всех есть карандаш и резинка и, может быть,
 учебник?
 Вы успели проверить задание?

Для учителей было характерно спрашивать по-русски, поняли ли ученики значение всех слов, представляющихся в тексте или в упражнении учебника:

Кто помнит *с наступающим*? Как это по-фински?
 Труба, как будет по-фински?

Еще одним примером является вопрос «Ну, как вам песня?», задаваемый учителем Б после того, как ученики прослушали советскую песню. Может быть, они не смогли ответить на данный вопрос по-русски, так как рассказывали свои впечатления о песне на финском языке.

Особенно в поведении учителя А можно было обнаружить спонтанное словесное описание ситуаций урока на русском языке, даже размышления вслух. На представленный нами выше вопрос «А вы знаете, где Сения?» ученики отвечали по-фински, рассказывая, что случилось с отсутствующей одноклассницей. Учитель А реагировала на рассказанное и перевела ответ учеников на русский язык:

Ой, ой, ой! Так что она упала, когда каталась на коньках, и сейчас болит голова. Ужас. Катастрофа.

Для учителя А было характерно также объяснение неизвестных ученикам русских слов на русском языке. Она, например, сообщала о программе будущих уроков, проверяя одновременно, знают ли ученики значение всех слов, используемых ей:

Не на следующей неделе, но после этой, у вас будет первый практикант. Что такое практикант? [---] Его зовут Антон, так что мужчина. Что такое мужчина? Это большой мальчик...

Здесь приведем еще некоторые другие примеры русских высказываний, которыми учитель А более или менее прямо поддерживала дисциплину на уроке, используя данные ситуации также для учебных целей:

Алина, у меня есть такое чувство, что ты не очень следуешь (sic!) там.

И все эти банки, и вся остальная еда... унесите куда-то. Не хочу их видеть.

Первая импровизация. Финская семья, сюда!

У тебя там какая ситуация? Все готово, или еще думаешь?

Самуел, быстренько!

Переходим к подробному обсуждению учеников в связи с использованием русского языка на уроках. Выше уже говорилось о том, что от учеников ожидалось русское приветствие в начале урока. Более того, если ученики опоздали на урок, им надо было извиняться за это на русском языке с помощью выражения *Извините, что я опоздал(а)*. В закреплении приветствий и извинения можно обнаружить принципы бихевиоризма. Речь идет о строго определенных ситуациях, с которыми связаны определенные речевые выражения. Они поддерживаются и закрепляются у учеников посредством повторения.

Кроме описанных выше ситуаций русский язык со стороны учеников почти не употреблялся в естественной коммуникации, за исключением некоторых ситуаций. В уроках участвовали некоторые двуязычные ученики, с которыми русский служил больше языком коммуникации. К примеру, один двуязычный ученик внес предложение слушать определенную песню: «Можно “Катюшу” послушать? Это хорошая песня». Другой (финский) ученик постарался ответить «Я не помню» на вопрос учителя о значении неизвестного слова. Все-таки количество реальных коммуникативных ситуаций в течение урока оказалось небольшим. Хотя учитель спрашивала что-либо у учеников на русском языке, они, как правило, отвечали по-фински. Тем не менее, ответа на русском языке не ожидалось, и, очевидно, в большинстве ситуаций речевой компетенции для этого у учеников пока не хватало. Оказывалось, все-таки, что у учеников не было значительных проблем с пониманием речи учителя: подтверждением этого можно считать то, что ученики, как правило, рационально реагировали на речь учителя, включающую призыв к какому-либо действию.

Далее мы обсудим использование русского языка в рамках учебных ситуаций. Ученики седьмого класса репетировали пьесу, включающую в себя множество коммуникативных ситуаций. Пьеса составлялась для участия в видео-конкурсе «Venäjän kielen tähti», организуемом Обществом «Финляндия — Россия». В участии в конкурсе заключается в подготовке видео, в котором требуется разыграть пьесу о встрече между разными людьми с настоящими диалогами. Наблюдая репетицию пьесы можно было обнаружить такие коммуникативные ситуации как приветствие, прием гостей, ознакомление, реагирование на речь собеседников, выражение чувств, обсуждение за столом, рассказывание о своих интересах. Коммуникативные ситуации пьесы составлялись из очень простых речевых актов. Следует отметить, что существенную роль в постановке пьесы играла интонация, тон голоса и невербальное общение. Речь идет практически о ролевой игре. Можно сказать, что речевое поведение в речевых ситуациях пьесы было отчасти мотивировано собственным интересом учеников, поскольку они сами с энтузиазмом принимали участие в планировании хода пьесы и реплик. Так как конкурс еще не завершен, мы, к сожалению, не можем приводить конкретных примеров планируемых диалогов.

Кроме репетиции пьесы, на остальных уроках обнаруживалось немного упражнений, представляющих собой единые коммуникативные ситуации с настоящими диалогами и конкретной целью, соответствующей реальной жизни. Устные упражнения состояли, в первую очередь, из отдельных фрагментов, которые были связаны с лексической, тематической или грамматической темой, которая изучается в данный момент, и эти фрагменты не образовывали настоящей коммуникативной ситуации. Мы приведем несколько примеров.

1.

- Кому ты хочешь подарить шоколад?
- Бедному студенту.
- Кому ты хочешь помогать?
- Симпатичной бабушке.
- Кому нравится модная одежда?

- Известному блогеру...
(Allén et al. 2017: 66.)

2.

- Финны хорошо играют в хоккей.
- По-моему, это так.
- Финны плохо идут на контакт.
- Я думаю, что это и так и так...
- Финны любят говорить о погоде.
- По-моему, это не так.
- Финны всегда тыкают.
- Я считаю, что это так.
(Allén et al. 2017: 70.)

3.

- У меня в рюкзаке пенал, учебник, тетрадь, планшет, карандаш, резинка, деньги...

Первый из представленных выше примеров — одно возможное осуществление парного упражнения из учебника *Понятно!* Его цель состоит в повторении образования форм дательного падежа. Два последних примера — выборки из устных упражнений, связанных со словарем определенной темы. Во втором примере также упражняются в разных конструкциях выражения мнения. Третий пример — часть программы урока третьего класса, включающей в себя обучение названиям школьных принадлежностей и вещей в классной комнате. Это, конечно, имеет конкретную пользу в текущей жизни учеников, недавно начавших изучать русский язык. Речевые выражения, воспроизводимые в этих трех упражнениях, все-таки не являются частью широкого коммуникативного контекста. Функция таких упражнений, как представленные выше, заключается в закреплении владения языковыми структурами, что может, в свою очередь, создавать у учащихся основу для применения их в коммуникативной деятельности. Согласно Акишиной и Кагану (Акишина & Каган 2002: 49) использование учебных текстов, в которых присутствуют только ограниченные новые

структуры, предлагает возможность быстро продвигаться в языке по сравнению с обычными текстами, в которых встречаются любые случайные языковые формы. Во всяком случае по принципу функциональности, любой контекст, связанный с компонентом языка, даже отдельное выражение, вопрос и ответ, поддерживает умение его практического употребления (Гасконь 2018: 85, Шибко 2014).

Так как русский язык практически не использовался в общении на уроках и даже учебные ситуации относительно редко представляли собой диалоги, подходы к обучению нельзя назвать в настоящем смысле коммуникативными. Можно сказать, что у учеников формируются пассивные коммуникативные навыки через прослушивание речи учителя, однако активные навыки, формируемые посредством собственного воспроизведения, закрепляются значительно слабее. Есть основания предполагать, что упражнения, похожие на настоящие ситуации, умеренно включаются в обучение, хотя мы не видели много таких примеров в нашем наблюдении. Как мы, однако, отмечаем в следующей подглаве, навыки учеников, как правило, остаются недостаточными именно в области устного воспроизведения.

5.3 Взгляды учителей на коммуникативные цели обучения языку и на средства их достижения

В первом вопросе нашего интервью мы просили учителей определить цели последнего из наблюдаемых нами урока. Их ответы можно характеризовать конкретными с точки зрения организации урока. Они были, однако, больше связаны с тем, что *делать* на уроке и какие темы учебника рассматривать, а менее с тем, чему ученикам *обучать*. Наверно, нам нужно было бы уточнить вопрос или задавать дополнительные вопросы, чтобы получить ответы, более сфокусированные на точку зрения, интересующую нас, однако, мы не сообразили сделать таким образом в течение беседы. Может быть, цели овладения языком слабо отражаются на отдельном уроке. Во всяком случае, ответы дают, по

крайней мере индуктивно, хоть какое-то представление о том, в чем состоит цель с точки зрения формирования знания и умения языка у учеников.

Определения целей у всех учителей были связаны с обучением лексики: цель заключалась, по их словам, в повторении новых слов, выученных на предшествующем уроке и дома. Учитель В, урок в 3-м классе которой мы наблюдали, дополнительно сказала, что она хотела укрепить знание лексики именно посредством игры и деятельности. Учитель обосновывает данный метод следующим образом:

Я заметила, что ученики становятся мотивированы, когда они знают, что у них будут игры. Такая система с ними лучше работает, чем словарные тесты; они тогда с удовольствием немного учат слова заранее.

То есть, учеников побуждает внешняя мотивация, связанная с условиями на уроке, в этом случае с определенным способом обучения (Щукин 2018: 247).

Две учителя говорили о том, что они планировали идти дальше по учебнику, перейти на новый текст, однако с этим возникли проблемы. По словам учителя Б, цель состояла в отработке нового текста учебника, но оказалось, что не все ученики сделали домашнее задание, которое было связано с предварительным знакомством с текстом. Поэтому надо было просматривать текст на уроке подробнее и использовать для этого больше времени, чем было запланировано, чтобы все ученики поняли основное содержание текста. Таким образом, можно сказать, что одной из целей урока было обучение учеников пониманию письменной речи и одновременно новым словам.

В этой связи учитель Б также упомянула в качестве цели то, что ученики делали много устных упражнений в парах или группах. Может быть, основная причина для постановки данной цели заключается в предпочтении методов работы, развивающих навыки устной речи, произнесения и коммуникативных навыков в целом. Когда мы спрашивали учителей об общих целях в обучении русскому языку, именно учитель Б сказала, что она хочет приучить учеников работать

со всеми согруппниками при выполнении устных заданий. Она добавила, что в группе есть пара учеников, у которых русский — родной язык, и остальные ученики более или менее стесняются общаться с ними при выполнении устных заданиях. По этой причине учитель может просить учеников менять пары несколько раз в течение урока.

Отвечая на вопрос о том, чему учителям хотелось бы обучать учеников в течение школьного обучения, учителя делали особое ударение на общих коммуникативных умениях. Подчеркивалась мотивация к обучению посредством создания удобной атмосферы на уроках и хороших переживаний при обучении русскому языку с тем, чтобы ученики хотели использовать данный язык и продолжать обучение позже в жизни. Две учителя говорили, что мотивирующая атмосфера создается тем, что они не обращаются слишком много внимания на ошибки учеников.

Я бы хотела, чтобы им нравилось ходить на уроки русского языка и на уроках была такая хорошая атмосфера, что здесь не нужно стесняться. Если они допускают ошибки, это действительно никак не опасно.

Вообще приходится побуждать к смелости говорить, несмотря на ошибки.

Оказалось, что учителя считали мотивировку обучения особенно важной, говоря именно о русском языке, который они описывали как сложный язык. Учителя Б и В упомянули, что они хотят сломить такие предубеждения и вызвать уверенность в том, что русским языком можно овладеть.

Мы делаем много устных упражнений. Я бы хотела, чтобы у них осталось такое представление, что это не невозможный язык. Я имею в виду, что такая ассоциация часто связывается с русским языком: это, по крайней мере, не самых легких в мире...

Моя общая цель состоит в мотивировке, потому что русский — сложный язык, и поэтому они должны получать переживания о том, что им получается выражаться и вести маленькие разговоры по-русски.

Данные примеры доказывают значительность психологических компонентов, в том числе мыслей, чувств и ожиданий, лежащих, по определению Тищенко (2008), в основе самого речевого высказывания. Безусловно, важность положительных переживаний в связи с речевой деятельностью даже подчеркивается, когда идет речь об иностранном языке и обучении ему на начальном уровне.

Далее в определениях целей была выставлена важность знакомства с культурой. В ответах учителей обучение культуре рассматривалось, с одной стороны, как важное именно с точки зрения мотивировки, как нам объясняет учитель Б:

В обучении я хочу приносить ученикам не только сам язык, но в довольно большой степени и культурное знание России: именно то, что Россия, — каким-то образом, интересная страна, и там есть много интересного...

С другой стороны, помимо развлекательной и мотивирующей функции, знание культуры является неотделимой частью в отношении к знанию языка. Необходимо знать русскую культуру, чтобы иметь представление о том, как справляться, говорить и вести себя в окружении, где используется русский язык. Учитель А говорила об этом так:

Конечно, по-моему, довольно важно ознакомиться с культурными вопросами, потому что это также подготавливает (к коммуникативным ситуациям практической жизни — *ИР*). Дело в том, что даже если они могут сказать больше трех слов на русском языке, они знают о том, как жить в русской семье, как вести себя с русскими, то, что у них нет Рождества, а Новый год, и тогда поют «В лесу родилась елочка» и приходит Дед Мороз и Снегурочка, и что такое Масленица, и так далее. Значит, это все также подготавливает их к реальным ситуациям.

Знание культурных факторов несомненно считается одним из психологических навыков на основе общения. Поэтому предпочтение обучению культуре соответствует принципам коммуникативности (CEFR, Тищенко 2008). Хотя не получалось реализовать культурное знание в речи учеников, понимание коммуникативной ситуации уже является важной частью коммуникативной компетенции, которая может созда-

вать базу для постепенного понимания и использования собственных ресурсов для коммуникативной ситуации (Тищенко 2008).

Хотя в определениях целей учителя особенно подчеркивали факторы, связанные с мотивацией и с психологическими принципами обучения, две из них также говорили несколько слов о том, какие цели у них есть чисто с точки зрения знания языка. Нам интересно представление учителей о том, что в языке, по их мнению, необходимо знать и какие навыки и умения в связи с языком у учеников должны формироваться в течение школьных лет. Учебный план же позволяет толковать это по-разному. Как выяснилось в примерах выше, учитель В упомянула цель обучения учеников самовыражению и ведению небольших разговоров на русском языке, что можно считать сутью коммуникативности. Наш особый интерес вызвало высказывание учителя А, согласно которому умение воспроизводить русский язык остается у учеников относительно пассивным, несмотря на обучение русскому языку в течение многих лет: по словам учителя, только редкие ученики 8-го класса, изучающие длинный курс русского языка, умеют активно говорить по-русски. Она подробнее говорила о целях обучения именно русскому языку:

Я надеюсь, чтобы у всех было знание хоть бы каких-то основных речевых оборотов, с которыми они могли бы оперировать — устные выражения совсем как *пойдем, спасибо, пожалуйста, иди сюда, мне, пожалуйста, можно мне*, и чтобы они могли справляться, по крайней мере, в магазине, в ресторане и так далее... и знание основной лексики, касающейся всех частей речи, не только существительных, а они знали бы также все самые обычные имена прилагательные и глаголы.

В итоге можно сказать, что ученикам представляются, конечно, базовые компоненты языка, которые включают и отдельные слова, и речевые обороты.

Далее мы спросили, в каких конкретных ситуациях вне школы ученикам, по мнению учителей, будет полезно владение русским языком. Отвечая на него, учителя особенно подчеркивали потребности трудовой жизни. Они рассказывали о своих бывших учениках, изучающих русский язык на уровне высшего образования, например, в сфере тех-

нологии, торговли, фармации. Более того, знание русского языка играет значительную роль в профессиональной карьере некоторых бывших учеников: к их числу относятся дипломаты, журналисты, корреспонденты и даже няня. Еще скорее ученикам представится возможность использовать умение русского языка в летней работе, как отметила учитель Б. Все учителя были того мнения, что нельзя представить себе все специфические коммуникативные ситуации, встречающиеся в трудовой жизни, поскольку в каждой сфере используется, например, своя особенная лексика. Таким образом, на вопрос, какие именно ситуации использования языка будут встречать ученики, нельзя дать конкретного ответа, как признала учителя А: «Очень трудно сказать, я не очень точно знаю, чем занимаются в остальных профессиях». Значит, школьное обучение русскому языку формирует у учеников знания, навыки и умения для основных коммуникативных ситуаций, а возможные дополнительные умения будут формированы во время дальнейшей учебы или на работе.

Тем не менее, в простых коммуникативных ситуациях, связанных с путешествием, покупками в магазине, заказом еды в ресторане и т. п., несложно тренироваться уже в школе — в классной комнате и даже в реальности: у учеников в SYK в течение общего образования есть возможность даже несколько раз съездить в Россию. Поездки предлагают ученикам возможность тренировать знание русского языка в настоящих ситуациях: заказывать себе еду в ресторане или в кафе или сказать несколько русских слов в кассе магазина.

Кроме этого, учителя полагали, что ученики могли бы встречать на улице русских туристов, не владеющих английским языком, с которыми можно было бы устанавливать контакт на русском языке. Согласно учителю А, некоторые ученики занимаются гимнастикой, и так как у них есть русские тренеры, гимнастам нуждается русский язык для своего хобби, например в ситуациях перевода. То же учитель А считала, что некоторые ученики, наверно, будут путешествовать по России в свободное время:

Я предполагаю, что в настоящее время, ученики длинного курса, держащие свой интерес, будут поехать в Россию, например, с семьей. Это же в известном смысле считается альтернативой по-другому, чем лет двадцать назад.

Наш следующий вопрос затрагивал средства обучения, формирующие у учеников умения для коммуникативных ситуаций, упомянутых учителями в предшествующем вопросе. Все учителя каким-то образом называли устное упражнение необходимой частью обучения для того, чтобы эффективно формировалась компетенция для реальной коммуникации. Учитель Б также упомянула то, что на уроках она старается говорить по-русски и таким образом приучать учеников к слушанию русского языка. На основе нашего наблюдения можно сказать, что тот же принцип был у каждого из трех учителей.

Мы очень много делаем устные упражнения. Мне кажется, что иногда ученики даже желают, можем ли мы больше писать, так что упор сильно на устной стороне.

Конечно, нам нельзя представить себе всех возможных коммуникативных ситуаций, но в этом пункте наша задача, в основном, тренировать самые обыкновенные ситуации. Значит, мы стремимся делать довольно много устных упражнений. Я не один раз провела устный экзамен, также для этой группы. Сейчас мы в самом деле довольно много создаем пьесы и так далее. Они (ученики 7-го класса — *ЙР*) все время снимают ситуации, например, они играли диалог в кафе, который записали, и тому подробнее.

Учитель Б назвала одно конкретное средство подготовки к трудовой жизни: у старшеклассников будет курс, который включает в себя знакомство с темой «трудовая жизнь», в котором они пишут резюме или заявление о приеме на работу на русском языке. Мы считаем это важным с точки зрения развития коммуникативных умений, которые состоят также во владении письменной речью (Тищенко 2008). Поиски работы представляют собой ситуацию, имеющую конкретную цель. По словам учителя, школьное обучение русскому языку все-таки не имеет очень большого значения с точки зрения владения специфической лексикой трудовой жизни:

Как подготавливать к трудовой жизни — я, на самом деле, не вижу ничего иного, чем то, что сама работа, чем угодно в ней занимаются, будет обучать словарю и всему нужному. В первую очередь, здесь можно просто ободрять их использовать язык, к говорению без страха к допущению ошибок.

В целом значение формирования психологической компетенции подчеркивалось и в этом контексте. Учитель Б также упомянула парное упражнение в лингафонном кабинете, в котором включается особенность отсутствия опоры в невербальной коммуникации. Такая форма обучения предлагает ученикам перемену на уроке и развивает их речевые умения немного по-другому, чем обыкновенные упражнения на уроках. Далее, в связи с эффективными средствами формирования коммуникативных навыков, учитель Б говорила о том, что в школе есть люди, говорящие по-русски на уровне родного языка, которые иногда помогают в обучении.

Учитель А отметила, что самыми полезными с точки зрения развития речевых навыков являются реальные ситуации, которые ученики встречают, например, в поездках в России. Это гармонирует со сказанной Вохминой (Вохмина 2020), согласно которой естественные речевые ситуации необходимы для укрепления речевых навыков. Названные учителем А ситуации являются эффективными и с той точки зрения, что они связаны с удовлетворением действительных потребностей учеников, другими словами, речевую деятельность диктует настоящий мотив (Акишина & Каган 2002: 7; Щукин 2018: 247). Умение справляться в таких ситуациях, по словам учителя, также повышает чувство собственного достоинства учеников, связанного с говорением на русском языке. Учитель добавила, что, конечно, путешествие оплачивается, а значит, на обыкновенных занятиях учителя должны каким-то образом искусственно создаваться похожие на реальные коммуникативные ситуации. Это утверждение предлагает нам путь к обсуждению вопроса о факторах школьной жизни, влияющих на отсутствие возможностей идеально формировать у учеников коммуникативные умения на уроках языка.

То же учитель А ответила на наш вопрос, сказав, что именно нереальность ситуаций, которые упражняются в школе, является основной проблемой с точки зрения коммуникативности. Согласно учителю А, настоящие ситуации нельзя симулировать до конца. Как мы уже заметили выше, лучшим мотивом для порождения речи является настоящая цель. На этом основании нам понятно, что искусственность речевых ситуаций, тренируемых на уроках, неизбежно влияет на мотивацию вживаться в них. Более того, на уроке всегда есть возможность прибегнуть к помощи финского языка. Этого нельзя сравнить с аутентичной речевой ситуацией, имеющей реальную функцию, в которой единственным общим языком с собеседниками является русский.

Учитель Б полагала, что, общаясь с русскими, ученики будут оказываться в затруднении из-за быстрого темпа русской речи и других факторов. Также, по словам учителя В, приходится поддерживать именно устные навыки языка. Учитель А сказала, что особенно ученики краткого курса забывают о достигнутых знаниях русского языка. На этом основании мы утверждаем, что школьное обучение во всяком случае предлагает недостаточно стимулов, а чтобы идеально формировались коммуникативные умения. Для этого языком нужно заниматься и в свободное время. Более того, по мнению учителя Б, разговоры о бытовых делах или о делах трудовой жизни нельзя сопоставить с речью на уроке. Мы понимаем ее утверждение так, что встречаемые коммуникативные ситуации являются непредсказуемыми со всеми своими деталями, и поэтому к ним невозможно полностью подготовиться. Ответы учителя В укрепляют данный вывод: по ее словам, у каждого из ее бывших учеников были различные проблемы с употреблением русского языка в практической жизни. Например, няне, ухаживающей за русским ребенком в детском саду, нужен совсем другой словарь, чем журналисту, работающему в России. Функции использования языка нельзя сравнить между собой. Ресурсов школьного образования для изучения лексики всех специальных сфер просто не хватает. И если на уроке не привыкают к общению на русском языке в коммуникативных ситуациях, лучше всего, с носителями языка, в области применения ре-

чевых навыков во всяком случае нельзя достигнуть полной готовности к аутентичному общению.

Учителя разделяли мнение о том, что в средней школе можно относительно свободно организовать обучение языку так, чтобы оно стремилось к практическим целям. Учитель В даже сказала, что она ничего бы не изменила в школьном образовании. В старших классах, наоборот, один фактор, сильно влияющий на характер обучения русскому языку — это письменный выпускной экзамен. Поскольку в экзамене нет устной части, он с точки зрения коммуникативных целей, с одной стороны, отрицательно диктует выбор методов обучения на уроках: доля письменных упражнений больше, а время для устных упражнений, больше формирующих коммуникативную компетенцию, остается ограниченным. На экзамене старшеклассникам надо относительно хорошо владеть грамматикой, чтобы получить хорошую оценку. С другой стороны, достойное владение грамматикой является необходимой с точки зрения того, чтобы сообщение передалось и понималось. Как можно заключить из следующего ответа учителя Б, без обучения грамматике, в конце концов, трудно достигнуть коммуникативных умений:

Теоретическое знание языка надо преподавать довольно много, и некоторые считают это скучным и трудным. Но этому, однако, надо учиться. Самовыражение, либо письменно, либо в устной речи, не получается, если употреблять только готовые фразы. Конечно, говоря на русском языке, можно допускать относительно много ошибок, и все-таки коммуникация получается. Но если поставишь просто слово за словом (без склонения и спряжения — *ЙР*), понимание может уже оказаться трудным.

Как мы предложили в формулировке гипотезы данной работы, основной проблемой в работе учителя с точки зрения выбора идеальных методов оказался, по словам учителя А, недостаток времени.

От учителя требуется очень много времени, чтобы подготовить все материалы и программу. В действительности дело в том, что если я даю 20 уроков в неделю, для подготовки одного урока нельзя использовать больше неполного часа, так как нужно и исправлять (экзамены, тесты и т. д. — *ЙР*) и участвовать в собраниях и тому подробнее. Потом рабочая неделя может растянуться до 50-часовой.

Оказывается, что стремление к коммуникативным целям требует от учителей много дополнительной работы и времени. Интересно, в чем заключаются недостатки готового учебного материала. Можно ли его развивать в направлении лучшего развития коммуникативных навыков? Может быть, есть причины для развития подготовки учителей таким образом, чтобы образование давало бы будущим учителям большую подготовку к проведению занятий, нацеленных на формирование у учеников коммуникативной компетенции.

Несмотря на относительно незначительное применения коммуникативного подхода на наблюдаемых уроках, ответы в интервью показывают, что по крайней мере устные речевые навыки и умения считаются важными и их оценивают в ходе отдельных экзаменов. В школе могут формироваться навыки для простых, общих ситуаций. Обсуждению в специфических коммуникативных ситуациях, встречаемых, например, в трудовой жизни, конечно, нельзя научиться в школе. Однако, это не обязательно является целью школьного обучения русскому языку, оно формирует базу, которую можно расширять, например, в высшем учебном заведении или в трудовой жизни.

6. Выводы

Ниже мы обсуждаем материал наблюдения и интервью в совокупности, возвращаясь к целям данной работы.

Первая и основная цель нашего исследования состояла в том, чтобы выяснить, как отражаются коммуникативные цели на уроках русского языка. Согласно принципам коммуникативного подхода процесс обучения пытается приблизиться к реальной коммуникации. На наблюдаемых нами уроках, это было обнаружено в некоторой степени в естественной речи и в учебных ситуациях.

Учителя говорили на русском языке не только в связи с учебным предметом, но и пытались поддерживать взаимодействие на русском языке, хотя в существенной роли был задействован также финский язык. Ученики, наоборот, использовали русский язык в простых, повторяющихся выражениях, таких, как приветствия, извинения за опоздание, отдельные вопросы и ответы и так далее. В конце концов, ученики не очень активно использовали русский язык вне выполнения устных упражнений. Это, с одной стороны, совершенно понятно с точки зрения раннего этапа обучения языку. С другой стороны, как выяснилось в интервью, по крайней мере одна из учителей считала проблематичным то, что речевые навыки учеников остаются пассивными. Мы, конечно, согласны с этим с учетом того, что коммуникативную компетенции нельзя развить без хотя бы некоторых навыков свободного воспроизведения устной речи. Общение же включает в себя, кроме восприятия, также передачу информации, то есть воспроизведение языкового высказывания. (Кондратьева & Кирьянова 2009: 99; Тищенко 2008.)

В нашем случае все учителя русского языка имели общий родной язык с учащимися. Из этого следует, что мотивация использования русского языка заключается, в основном, в том, что учитель дает задание что-либо слушать, говорить, читать или писать. А значит, взаимное понимание не предусматривает воспроизведения русской речи. Конеч-

но, наблюдаемые ученики воспроизводили относительно много русских выражений при выполнении устных заданий в рамках программы урока. Это, однако, нельзя определить как коммуникативную ситуацию, так как у учащегося при этом нет собственной мотивации к речевой деятельностью, речь идет только о предметной ситуации. (Вохмина 2020.) Тем не менее мы считаем, что с заданиями может быть связана и собственная мотивация, если учащийся находит содержание речевой ситуации интересным и у него пробуждается настоящая потребность в выражении своих мыслей (Salo 2014). Это было обнаружено, например, в задании, в котором ученикам предстояло образовать и выражать свое мнение и во время репетации пьесы, в планировании которой ученики принимали участие.

Таким образом, кроме естественной коммуникации на русском языке, мы наблюдали и предмет обучения, включающий в себя элементы, подготавливающие к коммуникативным ситуациям. Одной из наших целей было выяснение конкретных коммуникативных ситуаций, к которым ученики подготавливаются на уроках. Примеры их, по нашему наблюдению и по словам учителей в интервью, представляют собой поход в гости, обсуждение хобби и интересов, покупка в магазине, заказ еды в ресторане или в кафе, выражение своего мнения, уточнение и рассказ о маршруте куда-нибудь и другие. В этих примерах представляются темы, названные в учебных планах, в частности, общение и делопроизводство в повседневной жизни и интересы молодежи (Opetushallitus 2014: 353-354; Opetushallitus 2015: 118-119). Обнаруживалось, что речь идет об общении, состоящей в большей части из простых речевых оборотов, в том числе просьба, вопрос, выражение согласия или несогласия (Акашина & Каган 2002: 26). Учителя предполагали, что в будущем русский язык будет нужен ученикам, в первую очередь, в трудовой жизни. Работа и планы на будущее в целом являются учебной темой одного из курсов русского языка в старших классах (Opetushallitus 2015: 118). Однако, учителя не смогли привести конкретных примеров коммуникативных ситуаций в будущей карьере учеников, так как к отдельным ситуациям в работе почти невозможно

подготовиться в школе из-за их разнообразности в разных рабочих сферах. Было констатировано, что в школьном обучении формируется только база для знания языка, на которую можно добавлять дополнительную компетенцию в дальнейшем, в зависимости от потребностей использования.

В этой связи следует сказать, что большая часть устных упражнений, наблюдаемых нами на уроках, представляла собой воспроизведение только отдельных фрагментов или предложений, которые не составляли единых коммуникативных ситуаций. Цель упражнений данного типа состоит в эффективном овладении или в укреплении владения определенной лексикой, языковой конструкцией или грамматическим правилом. (Акишина & Каган 2002: 49.) Можно заключить, что эксплицитное обучение системе языка, свойственное языковому подходу, имеет свое место даже в обучении языку с коммуникативными целями. Это, со своей стороны, создает базу для воспроизведения речи в коммуникативных ситуациях.

По принципу поэтапного формирования знаний, навыков и умений, представленного Щукиным (2018: 248-249) можно сделать вывод, что ученики в наблюдаемых группах находятся еще на ознакомительном и стандартизирующем этапах обучения языку. Поскольку основная грамматика ученикам еще не полностью известна и их словарный запас является ограниченным, они пока не в состоянии применять свои языковые знания в сложных речевых упражнениях, не говоря уже о продвинутом воспроизведении спонтанной речи. Естественно, для применения также остается мало времени. Как отмечает Гасконь (2018: 78), на раннем этапе обучения приходится часто обращаться к рассмотрению правил образования языковых форм. Получается, ученики в рамках упражнений овладевали элементами, которые необходимо знать, чтобы понять и воспроизвести речь. Важность закрепления базовых речевых навыков проявилась в том, что, когда учителя определяли свои личные цели для уроков, в ответах их всех выявлялось изучение лексикона, который необходимо знать, чтобы понять и воспроизвести речь. По определению Щукина (269-270), тренировка составляет осно-

вание для формирования и развития речевого умения, под которым подразумевается компетентность в разных сферах общения и способность к речевой деятельности.

Нашим намерением было также выяснить роль коммуникативности в определении целей учителей. Оказалось, что школьное обучение русскому языку является особенно значимым в отношении к психологическим компонентам, лежащим в основе коммуникативного поведения. Учителя подчеркивали значительность развития психической подготовленности, прежде всего определяя более далеко идущие цели для обучения русскому языку: смелость в процессе говорения, положительное отношение к русскому языку, чувство собственного достоинства в связи с ним. На основе ответов в интервью можно считать, что к подготовке относится и культурное знание, которое предлагает, что и как сказать в различных ситуациях. Данные о готовности охватывают, таким образом, как достаточное представление о языке и культуре, так и отношение к собственному употреблению языка, которое может приводить к способности производить речевую деятельность. (Тищенко 2008.)

Конечно, ключевым психическим фактором в отношении как к обучению языку, так к употреблению языка в отдельных ситуациях, является мотивация. В то время как нам казалось, что внешняя мотивация в обучении в общем уже хорошо поддерживается посредством положительной атмосферы и приятных методов работы, важно было бы также еще больше направлять усилия к внутренней мотивации и к деятельности в речевых ситуациях. Данная потребность проявилась и в интервью: отсутствие аутентичного мотива в речевых упражнениях затрудняет достижение коммуникативных целей. Как отмечает Сало (Salo 2014), любая интересная цель употребления делает характер обучения аутентичным. На основе ответов в интервью, мы выяснили, что данное обстоятельство сознавалось учителями: они хотели поддерживать мотивацию учеников посредством представления культурных особенностей России. Для повышения коммуникативности обучения было бы плодотворно и дальше искать способ для пробуждения внутренней

мотивации посредством установления связи между личными интересами и целями учеников и заданиями.

Чтобы обучение направлялось к владению более практическим общением, мы считаем реалистическим вызовом постепенное обучение учеников общению на русском языке в простых коммуникативных ситуациях. Вообще важно учитывать, что предмет обучения включает в себя достаточно диалогичности, что максимально соответствует аутентичному общению. Поскольку учащиеся уже привыкли использовать определенные ситуативные выражения в естественном общении на уроке, например приветствия и прощания на обучаемом языке, может быть, можно было бы еще более целесообразно требовать от учеников взаимной связи на русском языке в некоторых дополнительных ситуациях. Это могло бы означать, например, более подробный обмен новостями в начале урока, договоры о времени словарных тестов и других практических делах, рассказы о своих впечатлениях и мнениях на русском языке хоть бы короткими фразами. Все эти ситуации повторяются на уроках и таким образом предлагают ситуации по принципу адаптационных процессов, для применения наученных речевых навыков на практике (Щукин 2018: 250). По собственной инициативе трудно выражаться на иностранном языке, но адаптация формируется через создания новых норм на уроках. Может быть, это было бы неудобно и трудно для некоторых учеников. Поэтому, конечно, важно принимать во внимание уровень группы, индивидуальные особенности учеников и создавать положительную атмосферу, поощряющую учеников использовать русский язык. Таким образом можно достигнуть психологической подготовленности для воспроизведения языка, что, согласно учителям, является важным с точки зрения использования языка в будущем, несмотря на тип коммуникативной ситуации.

7. Заключение

В данной работе рассматривались методика преподавания уроков русского языка и отражение в ней коммуникативных целей. В первой главе мы обсудили понятие *коммуникативность* как общечеловеческое понятие и как цель и средство обучения иностранному языку. Во второй главе мы представили разные подходы к обучению языку, в том числе коммуникативный подход, стоящий в центре внимания в нашем исследовании. Далее обсуждались методика и средства обучения языку на более конкретном уровне и психологические факторы, влияющие на обучение языку и порождение речи. В третьей главе мы сделали обзор текущей ситуации обучения иностранным языкам в школах Финляндии с точки зрения его отношения к формированию коммуникативной компетенции. Мы представили цели учебных планов, определили центры тяжести и актуальные явления в обучении иностранным языкам. Мы констатировали, что сегодня коммуникативные потребности хорошо учитываются в планировании школьного обучения. В учебном плане подчеркивались важность устных речевых навыков, а именно тренировка взаимодействия в разных ситуациях, которым свойственны релевантные в жизни учеников ситуации и темы.

В четвертой главе мы рассмотрели исследовательские материалы и методы, использованные для анализа реализации обучения в практике школьной жизни. Мы собрали материал при наблюдении уроков русского языка и в интервью с учителями в школе SYK. Пятая глава была посвящена анализу результатов исследования на основании теоретических глав. Мы пытались, во-первых, характеризовать методику на наблюдаемых уроках. Во-вторых, мы стремились определить, каким образом стремление развивать у учеников коммуникативные навыки и умения отражается на уроках: наше внимание было сосредоточено как на естественном общении на русском языке, так и на предметных ситуациях общения или их компонентах в рамках упражнений на уроках. В-третьих, мы представили ответы учителей в интервью,

затрагивающие цели и средства развития у учеников коммуникативной компетенции на уроках школы. Это позволило нам получить более широкое представление об обучении, чем на основании короткого наблюдения на уроках. В шестой главе мы обсудили исследовательские вопросы на основе результатов анализа наблюдения уроков и интервью учителей в целом.

Обратимся еще к исследовательским вопросам, представленным во введении к данной работе.

Наш первый вопрос звучал так: как отражаются коммуникативные цели на предмете обучения и на русскоязычном взаимодействии на уроках русского языка? При наблюдении обнаружилось мало упражнений на связные диалоги и довольно много упражнений без настоящего контекста. В интервью оказалось, что развитие устной речи и способность к взаимодействию в целом считается важной в основной части обучения. Принципы коммуникативности осуществлялись в том смысле, что на уроках активно изучали русскую культуру, что можно считать основной целью коммуникативного обучения. Мы наблюдали, что русский язык использовался учениками только в ограниченных ситуациях, главным образом в приветствиях и извинениях за опоздание. Учителя, наоборот, давали инструкции, задавали вопросы и более или менее воспроизводили спонтанную речь на русском языке, что предлагало ученикам возможности восприятия естественной речи. Мы пришли к выводу, что следует учитывать относительно ранний этап обучения всех групп, из-за которого необходимо подчеркивать обучение основным структурам и лексике за счет применения знаний в коммуникативных упражнениях.

Второй вопрос звучал так: К каким конкретно коммуникативным ситуациям готовятся ученики? Учителя называли простые ситуации общения, для которых у учеников должны сформироваться навыки, в частности, покупки в магазине, заказ еды в ресторане или в кафе, советы туристу и другие. Наблюдая за уроками, мы обнаружили отработку таких ситуаций, как поход в гости и прием гостей, беседа за столом,

обсуждение хобби и интересов, выражение собственного мнения. Выявилось, что хотя учителя считали владение русским языком полезным именно в трудовой жизни, в школе трудно готовиться к рабочим ситуациям из-за их большого разнообразия. Вместо этого, в школе стремятся к формированию основных речевых навыков и к овладению общением в общих ситуациях повседневной жизни.

Третий вопрос звучал так: Какую роль коммуникативность играет в ответах учителей при определении своих личных целей обучения? В ответах учителей особенно подчеркивались психологические факторы на основе коммуникативного умения: они хотели формировать у учеников готовность и смелость выражаться и общаться, чувство собственного достоинства и положительные представления в отношении к языку и к его использованию. Коммуникативные цели выражались и в том, что учителя хотели пробуждать мотивацию посредством знакомства с русской культурой. С точки зрения языка, коммуникативность проявилась в том, что учителя считали целью владение обыкновенными речевыми актами и умение вести небольшие разговоры по-русски.

В качестве четвертого и последнего вопроса мы хотели выяснить, какие факторы (например, реалии школьного быта) оказывают влияние на то, что коммуникативность, возможно, неидеально осуществляется в обучении русскому языку. Наша гипотеза оказалась правильной: быстрый темп и строгий график школьного расписания создают некоторую механичность в обучении. Кроме того, выпускной экзамен старшеклассников усиливает необходимость теоретического обучения грамматике. Выяснился и еще один фактор: настоящая мотивация к порождению речи неизбежно отсутствует в искусственных речевых ситуациях упражнений. Для обучения языку посредством аутентичного общения есть только ограниченные возможности. В общем представляется, что на раннем этапе обучения иностранному языку подчеркивается системный характер языка, так как необходимо сформировать базу прежде его использования в коммуникации.

В ходе нашей работы мы больше выявили то, что надо учитывать при организации наблюдения уроков и интервью. Поэтому мы хотели проанализировать ход нашего исследования.

Следует отметить, что количество наблюдаемых уроков оказалось довольно маленьким. Как было замечено в начале работы, наше намерение было обсуждать общую проблематику обучения с точки зрения отражения коммуникативных целей на наблюдаемых уроках, а не создать всеохватывающего, обобщающего анализа всего обнаруживаемого. Мы пытались, однако, как можно объективно принять во внимание всю программу на уроках при анализе их методики. Все-таки, собранный нами материал не представлял собой разнообразной информации о методике обучения даже для этой цели. К примеру, обучение грамматической теме включалось в программу всех уроков только один раз, так что нельзя понять общие закономерности и характеристики использованных методов. Тоже обнаруживалось немного тренировочных заданий для коммуникативных ситуаций. В конце концов невозможно знать, отражает ли это ситуацию коммуникативности в обучении в данной школе в целом или мы просто случайно попали на уроки, не представляющие собой обычных условий. В принципе, у нас была возможность продолжить наше наблюдение, но из-за коронавирусной эпидемии в SYK начали переходить на дистанционное обучение уже на следующей неделе после того, как мы провели наше наблюдение. Во всяком случае, проводя дальнейшее исследование, для получения более достоверного общего представления, стоило бы провести более длительное наблюдение.

Что касается интервью, вопросы и ответы, в основном, хорошо служили целям исследования. Однако, мы могли бы уточнить некоторые вопросы, чтобы получить ответы, еще подробнее направленные на то, что нам хотелось выяснить. К примеру, спрашивая о целях отдельного урока пришлось бы подчеркивать точку зрения того, каких учебных результатов учителя хотели, чтобы ученики достигли. Более того, в связи с обсуждением коммуникативных ситуаций из реальной жизни, учителя отчасти упоминали различные условия довольно общего ха-

рактера, в которых могло бы встречаться требование использовать русский язык, в частности, в работе определенных сфер и в путешествиях. С точки зрения лингвистического предмета исследования коммуникативности было бы более плодотворно спросить о конкретных коммуникативных задачах, которые ученикам, возможно, предстоят, например, поиски дороги в какое-либо место, обслуживание клиентов, покупка билета, описание своего состояния. Конечно, данный вопрос требовал бы некоторой подготовки, так как во всяком случае трудно представить себе отдельные ситуации во всем многообразии. Тем не менее, в некоторых примерах, приведенных учителями, коммуникативная задача проявилась или оказывалась само собой разумеющейся. Мы могли бы задавать в интервью учителям несколько дополнительных вопросов, кроме запланированных, но может быть, для этого приходилось бы иметь больше времени. С другой стороны, суть изучаемой проблемы уточнялась в процессе анализа материала, и таким образом, проводя интервью, мы еще не имели четкого представления о том, о чем нам на самом деле релевантно спрашивать в связи с темой исследования.

Если бы коммуникативность в обучении русскому языку изучалось дальше, было бы обоснованно провести более длительное наблюдение, в лучшем случае в разных школах, чтобы получить достоверные результаты. Настоящее исследование было качественным, но, в принципе, количественная классификация методов работы разных типов на занятиях более объективно представляла бы долю тех упражнений, которые способствуют развитию коммуникативной компетенции. С другой стороны, как оказалось, далеко не однозначно, какое обучение стремится к коммуникативным целям, так как некоторое знание структур и компонентов языка является необходимой базой для формирования навыков общения.

Поскольку центр тяжести в нашем исследовании был относительно сильно смещен в сторону деятельности учителя, мы немного узнали о конкретных коммуникативных навыках и умениях, которые формируются у учеников при обучении русскому языку. В самом деле, у нас

пока есть только гипотеза, согласно которой ученики не овладевают активным воспроизведением русской речи. Достигнутые учениками результаты было бы интересно исследовать, например, при устном экзамене, которые, по словам учителей в интервью, более или менее систематически используются в обучении. В данном исследовании интервьюировались учителя, но на самом деле было бы лучше спросить самых учеников или бывших учеников, когда-то изучавших русский язык в школе, в каких коммуникативных ситуациях они получали пользу от знания русского языка и как школьное обучение готовило их к ситуациям реальной жизни. Кроме этого, изменения в структуре обучения, как и ускорение при обучении иностранному языку и устный выпускной экзамен, также предлагают интересные возможности для исследования их влияния на методику обучения и на формирование коммуникативной компетенции. Несмотря на ограниченность и некоторые остальные недостатки, данное исследование открывает важные перспективы исследования проблемы коммуникативного обучения. Может быть, в будущих работах удастся осуществлять более детальный разбор факторов, оказывающих влияние на формирование коммуникативных навыков и умений.

Список использованной литературы

Источники

- ALLÉN ET AL. 2017: Allén, K.; Batanina, T.; Luoto, H.; Partonen, L. *По-нятно! 2. Lukion B3-venäjää*. Helsinki: Otava 2017, 66, 70.
- OPETUSHALLITUS 2014: Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 219, 225, 353-354.
(https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
[16.3.2020].
- OPETUSHALLITUS 2015: Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 117-119.
(https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
[16.3.2020].

Исследовательская литература

- АКИШИНА & КАГАН 2002: Акишина, А. А.; Каган, О. Е. *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. 2-ое издание, исправленное и дополненное. Москва: Рус. яз. Курсы, 2002, 7, 10, 25-28, 49.
- АЗИМОВ & ЩУКИН 2009: Азимов, Э. Г.; Щукин, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР 2009, 448.
- БУТЫРСКАЯ 2005: Бутырская, О. Г. Особенности мотивации овладения русским языком иностранными учащимися. *Научный вестник МГТУ ГА* № 94 (12), 2005, 155, 160.
- ВИЙМАРАНТА И ДР. 2018: Виймаранта, Й; Громова, Л. Г.; Гасконь, Е. А.; Гурин, А. Б.; Рожнова, Е. П.; Крылова, Ж. А. *Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография*. Тверь: Тверской государственный университет, 2018.
- ВОХМИНА 2020: Вохмина, Л. Л. *Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (РКИ)*. Вебинар издательства «Златоуст» 26.3.2020.
(<https://www.youtube.com/watch?v=gN6WNtiQhHY&t=3810s>)
[6.5.2020].
- ГАСКОНЬ 2018: Гасконь, Е. А. Основные подходы к обучению русской грамматике. *Методика включённого обучения русскому*

языку как иностранному: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2018, 78-79, 85.

- КОНДРАТЬЕВА & КИРЬЯНОВА 2009: Кондратьева, И. В.; Кирьянова, Л. Г. Коммуникативность в науках о культуре. Томский политехнический университет. Томск: *Известия Томского политехнического университета* № 6, 01.06.2009, 99, 101.
- КОРЧАГИНА 2008: Корчагина, М. Н. Коммуникативность — профессиональное качество педагога. Журнал «*Научные исследования в образовании*». Москва, 2008.
- СОЛОНЦОВА 2018: Солонцова, Л. П. *Методика обучения иностранным языкам. Часть 1: Общие вопросы. Базовый курс.* М.: изд. Владос, 2018, 20-21.
- САЛМИНЕН 2018: Салминен, И. *Усвоение свистящих, шипящих и аффрикат русского языка финскими учащимися.* Дипломная работа. Университет г. Тампере, 2018, 9, 13.
- ТИЩЕНКО 2008: Тищенко, В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации. Ставропольский строительный техникум. *Казанский педагогический журнал*, 2008.
- ФЕДОТОВА 2013: Федотова, Н. Л. 2013. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс.* СПб.: Златоуст, 2013, 78.
- ЧЕРЕПАНОВА 2008: Черепанова, И. В. *Прицип коммуникативности как основа культуры речи.* Альманах современной науки и образования. г. Тамбов: изд. «Грамота», 2008, 237.
- ШИБКО 2014: Шибко, Н. Л. *Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей.* СПб: Изд. «Златоуст», 2014, 24-26, 202.
- ЩУКИН 2018: Щукин, А. Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие.* 5-е изд. Москва: ФЛИНТА, Наука, 2018, 154-165, 247-250, 253, 267-271, 294-295.
- AALTO ET AL. 2009: Aalto, E.; Mustonen, S.; Tukia, K. *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana.* *Virittäjä* 3/2009, 407-408.
- AALTOLA & VALLI 2010: Aaltola, J.; Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 2010, 26-27, 154, 159.
- CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Council of Europe. Modern languages division, Strasbourg Cambridge university press, 2001, 13.

- ELOMAA 2009: Elomaa, E. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, 2009, 70.
(<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41080>) [17.6.2020].
- HARJANNE 2007: Harjanne, P. Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus. Teoksessa Lavonen, J. (toim.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 2. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 286, 521–535.
- HELSINGIN UUTISET 2017: Paastela, K. Yo-tutkintoa halutaan uudistaa – suullinen koe kieliin, kokeiden kesto lyhyemmäksi. Helsingin Uutiset 18.4.2017.
(<https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/1446958>) [2.6.2020].
- JUKARAINEN 2018: Jukarainen, K. Suullinen kielitaito yo-kokeessa. SUKOLin blogi 24.1.2018.
(https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin_blogi/suullinen_kielitaito_yo-kokeessa.2296.blog) [2.6.2020].
- KAIKKONEN 1994: Kaikkonen, P. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY, 1994.
- KEMPPINEN 2016: Kemppinen, K. *Käsitykset kielestä ja kielenoppimisesta lukion lyhyen venäjän oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, 2016, 32-33.
- KIELIKYLPY: Harjanne, P. Suullisen kielitaidon arviointi. Språkbud – kielikylpy. Albert Edelfeltin koulun peda.net.
(<https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/oppilaitokset/albertedelfeltinkoulu/sk/ska>) [12.8.2020].
- LINTUNEN 2005: Lintunen, P. Aloittavat yliopisto-opiskelijat englannin kielen ääntäjinä. Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA:n vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 2005, 375.
- MINIEDU: Kielenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa -julkaisu
(<https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/Kieltenopetuksen+varhentamiskokeilujen+satoa/7a43a41a-6f05-e1bd-b6c1-ca27e8b8fe0b/Kieltenopetuksen+varhentamiskokeilujen+satoa.pdf>) [1.6.2020].
- SALO 2014: Salo, O. Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa? *Kieliverkosto-verkkolehti*.
(<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2014/miten-tehda-hyvasta-kielenopetuksesta-entista-parempaa>) [26.6.2020].
- SYK = Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu.
(<https://syk.fi/>) [10.3.2020].

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ I: Сообщение учителям, участвующим в исследовании

TIEDOTUSKIRJE TUTKITTAVILLE

Helsingin yliopiston venäjän opiskelija Jenni Rajala on tekemässä viikolla 10 Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa pro gradu -työhönsä liittyvää tutkimusta venäjän kielen opetuksesta.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä toimii havainnointi ja haastattelu. Havainnointi toteutuu käytännössä siten, että tutkija seuraa ja videokuvaa opetusta oppitunnilla osallistumatta itse tunnin toimintaan. Haastattelun tutkija taas toteuttaa kunkin tutkimukseen osallistuvan opettajan kanssa kahden kesken, ja siihen kuluu vastausten laajuudesta riippuen aikaa kultakin opettajalta noin 5-15 minuuttia. Haastattelussa toivotaan opettajien vastaavan kielenopetuksen toteutukseen ja tavoitteisiin liittyviin kysymyksiin oman kokemustensa sekä näkemystensä pohjalta. Haastattelujen puhesisältö taltioidaan.

Oppitunneilla ja haastattelujen aikana kerätty video- ja äänimateriaali toimii pro gradu -tutkielman aineistona. Pro gradu -työn päätökseen saattamisen jälkeen materiaali siirtyy säilytettäväksi muuta tieteellistä tutkimuskäyttöä varten.

ПРИЛОЖЕНИЕ II: Сообщение родителям учеников о разрешении участия в исследовании

SUOSTUMUSKIRJE OPPITUNNILLA TEHTÄVÄÄN TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Hyvät huoltajat!

Venäjän tunneilla ollaan tekemässä viikolla 10 pro gradu -työhön liittyvää venäjän kielen opetuksen tutkimusta. Tutkimusta tulee tekemään venäjän kielen opiskelija Jenni Rajala Helsingin yliopistosta.

Aineistonkeruumenetelmänä toimii havainnointi: tutkija seuraa oppitunteja luokkatilan taka-alalta ja kuvaa ne videolle. Tutkija ei puutu tunnin kulkuun tai sisältöön. Tutkimukseen osallistuminen ei myöskään vaadi oppilailta tavanomaisesta tuntityöskentelystä poikkeavaa toimintaa.

Oppitunneilla kerätty videomateriaali toimii pro gradu -tutkielman aineistona. Pro gradu -työn päätökseen saattamisen jälkeen materiaali siirtyy säilytettäväksi muuta tieteellistä tutkimuskäyttöä varten.

On mahdollista, että tutkimus jatkuu vielä yksittäisillä oppitunneilla viikon 10 jälkeen.

Jos et suostu, että lapsesi osallistuu yllä kuvattuun tutkimukseen, vastaa tähän Wilma-viestiin.

ПРИЛОЖЕНИЕ III: Сообщение старшеклассникам о разрешении участия в исследовании

SUOSTUMUSKIRJE OPPITUNNILLA TEHTÄVÄÄN TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Hei venäjänopiskelijat!

Venäjän tunneilla ollaan tekemässä viikolla 10 pro gradu -työhön liittyvää venäjän kielen opetuksen tutkimusta. Tutkimusta tulee tekemään venäjän kielen opiskelija Jenni Rajala Helsingin yliopistosta.

Aineistonkeruumenetelmänä toimii havainnointi: tutkija seuraa oppitunteja luokkatilan taka-alalta ja kuvaa ne videolle. Tutkija ei puutu tunnin kulkuun tai sisältöön. Tutkimukseen osallistuminen ei myöskään vaadi oppilailta tavanomaisesta tuntityöskentelystä poikkeavaa toimintaa.

Oppitunneilla kerätty videomateriaali toimii pro gradu -tutkielman aineistona. Pro gradu -työn päätökseen saattamisen jälkeen materiaali siirtyy säilytettäväksi muuta tieteellistä tutkimuskäyttöä varten.

On mahdollista, että tutkimus jatkuu vielä yksittäisillä oppitunneilla viikon 10 jälkeen.

Jos et suostu osallistumaan yllä kuvattuun tutkimukseen, vastaa tähän Wilma-viestiin.

ПРИЛОЖЕНИЕ IV: Описание собранного исследовательского материала

Наблюдение уроков в Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu:

3.3.2020

2 x 45 мин 7-ой класс учитель А

4.3.2020

2 x 45 мин старшие классы учитель Б

45 мин 3-ий класс учитель В

5.3.2020

45 мин 7-ой класс учитель А

45 мин 3-ий класс учитель В

2 x 45 мин старшие классы учитель Б

Интервью с учителями в Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu:

Учитель А 5.3.2020 (12 мин 28 с)

Учитель Б 5.3.2020 (14 мин 56 с)

Учитель В 6.3.2020 (5 мин 44 с)

Интервьюер: Jenni Rajala

Чтобы получить материал для исследовательских целей, связывайтесь:
jenni.j.rajala@gmail.com.